

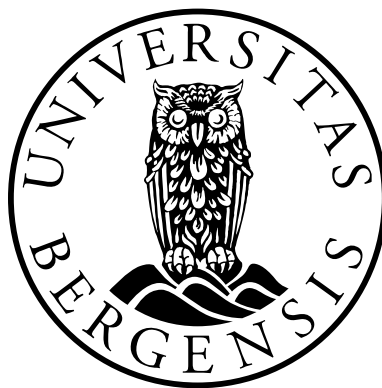
Masteroppgave i pedagogikk

Intensjoner om svar

- kunstformidling og estetiske fag som relasjonell
praksis

Fride Haram Klykken

Våren 2015



UNIVERSITETET I BERGEN
DET PSYKOLOGISKE FAKULTET
INSTITUTT FOR PEDAGOGIKK

Sammendrag

Dette masterprosjektet undersøker hvilke diskurser som konstrueres, endres og holdes ved like når elever diskuterer erfaringer med visuelle handlinger og hendelser i pedagogiske kontekster. Hva karakteriserer elevenes samtaler om pedagogiske møter i kunstgallerier, og deres fortellinger om arbeidsprosesser i praktisk estetiske fag?

For å svare på denne problemstillingen har jeg gjennomført fem fokusgruppeintervju med til sammen 22 elever ved praktisk-estetiske utdanningsprogram i videregående skole. Intervjuene foregikk ved to kunstgallerier, rett etter en kunstformidling. Informantgruppene var fra flere ulike skoler og klasser ved forskjellige typer praktisk-estetiske utdanningsprogram. Det transkriberte materialet er analysert og diskutert gjennom en teoretisk optikk, satt sammen av diskurspsykologisk teori og Mikhail Bakhtins språkfilosofi.

Studien viser at elevene konstruerer to ulike perspektiv på visuell-språklig praksis. I møte med andres kunstuttrykk trekker elevene på et postmoderne perspektiv, og de inntar en aktivt medskapende rolle i møtet med kunstverkene. I egen skapende praksis ser de ytringene sine i et modernistisk perspektiv, hvor de verdsetter selvstendighet, rom for egne valg og en 'kunstnerisk' frihet fra kontekst.

I følge Bakhtin (1981) forutsetter en reel dialogisk flerstemmighet at kommunikative hendelser har åpninger for intersubjektiv betydningsskapelse, både i fortid og fremtid. Jeg argumenterer for at dette støtter under et behov for å utforske ytringers relasjonelle grenser i de praktisk-estetiske fagene i skolen, gjennom en utfordring av elevenes visuelle refleksivitet, særlig i deres eget skapende arbeid.

Summary

This master thesis investigates discourses that are constructed, challenged and maintained when pupils discuss their experiences with visual acts and events in an educational context. What characterises pupils' discussions about educational events in art galleries, and stories about their visual practices in school?

My answer to this research question is based on five focus group interviews, with a total of 22 pupils from upper secondary visual art educational programs. The interviews were carried out in two galleries, after educational led-sessions. The focus groups came from different schools, and from different types of visual arts programs. The material was analyzed and discussed through a theoretical framework based on a combination of discourse psychology and Mikhail Bakhtin's philosophy.

This study shows that the pupils construct two different perspectives around visual art practices. When seeing other people's visual expressions, they are drawn towards postmodern positions - as an active, collaborating part in the meaning making process. In their own creative practice the pupils consider their utterances from a modernistic point of view, valuing independent choices and an 'artistic' freedom from context.

According to Bakhtin (1981) a polyphonic, dialogic encounter must be open for interrelational meaning making, with an orientation toward other utterances both in the past and in the future. I argue that this underlines a need for further investigation into the relational threshold of the utterance, especially within visual educational practices.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en spennende, lærerik og arbeidskrevende prosess. Mange flere stemmer enn min har deltatt i gjennomføringen av prosjektet.

Først og fremst vil jeg takke de engasjerte og reflekterte informantene som delte sine fortellinger i fokusgruppeintervjuene.

En stor takk går også til galleriene og formidlerne.

Jeg vil også takke min veileder Gry Heggli for uvurderlig veiledning gjennom et mangfold av interanimerende tekstlige og teoretiske floker. Takk for gode råd og troen på prosjektet.

Takk til mine kloke og snille foreldre, og mine tre fine brødre, som har vært støttende inspiratorer underveis og korrekturlesere helt på slutten.

Fride Haram Klykken

Bergen, 15.mai 2015

Innhold

Sammendrag.....	1
Summary	2
Forord.....	3
Innhold	4
1. Innledning	6
1.1 Problemstilling	7
1.2 Kunstpedagogisk kontekst og tidligere forskning	8
1.3 Oppgavens oppbygging.....	13
2. Metodiske fremgangsmåter og refleksivitet.....	14
2.1 Språklig perspektiv på vitenskapelig kunnskap	14
2.2 Valg av forskningsdesign, planlegging og gjennomføring.....	15
2.3 Induktiv analyse som prinsipp og prosess.....	21
2.4 Vurderinger av validitet: Forskningsetikk, gyldighet og refleksibilitet	23
2.5 Deltakerne i fokusgruppene.....	26
3. Teoretisk optikk: Forståelse og svar i relasjonelle språkprosesser	28
3.1 Ytringen som relasjonelt orientert talehandling	28
3.2 Svarende meningsskaping: Forståelse gjennom språklig praksis.....	30
3.3 Dialogisk undervisningspraksis.....	35
3.4 Språklige hendelser som flerstemmige.....	38
4. Å delta i et kunstmøte	40
4.1 Undervisningens kontekst	40
<i>Kunstmøtet som situert kommunikasjonshandling</i>	<i>42</i>
4.2 Kollektivutstillingen: Å lære om kunst	43
<i>Autoritative ord, og ord som vil delta</i>	<i>47</i>
4.3 Portrettutstillingen: Å komme til orde.....	50
<i>Indre overbevisende kunstmøte</i>	<i>57</i>

5. Å arbeide med en oppgave.....	60
5.1 Estetiske fag som læringsrom.....	60
<i>Åpen og tostemt form</i>	<i>63</i>
5.2 Skoleoppgaver som setter ord i bevegelse.....	65
<i>Oppgaveytringens adressivitet</i>	<i>70</i>
5.3 Visuell praksis – prosesser som fremmer og hemmer.....	71
<i>Aktiv forståelse i visuelle svar.....</i>	<i>75</i>
 6. Elevstemmer i pedagogisk-estetiske møter	 77
6.1 Materielle og relasjonelle aspekt i undervisningen	77
6.2 Erfaringer med visuelle handlinger og hendelser i galleri og skole	78
6.3 Polyfoniske, kreative prosesser – intersubjektiv meningsskaping	81
 Litteratur.....	 86
 Vedlegg 1: NSD	 89
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og skjema for samtykke	91
Vedlegg 3: Intervjuguide	93

1. Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er kunstpedagogiske læringsprosesser i grensesnittet mellom visuell kultur og relasjonell meningsskaping¹. Jeg ønsket derfor å undersøke videregående elevers erfaringer med visuelle fag og samtidskunst. Bakgrunnen for valget av tema og elevgruppe er knyttet til min egen utdanning som billedkunstner og lærer. Jeg har selv undervist i praktisk-estetiske fag i videregående skole, og er derfor interessert i å undersøke analytisk den forståelsen elevene har av læring i de visuelle fagene.

Paradoksalt nok ser vi en generell reduksjon i antall timer og i typer tilbud innen kunsthøgskolen, på samme tid som vi finner en økende bruk av visuelle uttrykk ellers i samfunnet (Bamford, 2012). Andelen av kvalifiserte lærere som underviser i praktisk-estetiske fag i grunnskolen blir vurdert som lav (Lagerstrøm, Moafi, & Revold, 2014). I videregående utdanning har man sett en drastisk reduksjon i søkerantallene ved Studiespesialisering med formgivingsfag (Frøseth, Hovdhaugen, Høst, & Vibe, 2008), og nå ser man lignende tendenser i utdanningsprogrammet for Medier og kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2014b). På bakgrunn av denne utviklingen uttrykkes det nå en generell bekymring for kvaliteten på utdanningen og den lave politiske prioriteringen av kunst- og kulturfagene i skolen (Birkeland et al., 2014; Espeland et al., 2013). En grunnleggende motivasjon med denne oppgaven er derfor et ønske om å bidra til økt forskningsbasert kunnskap på et fagfelt i stor endring og negativ utvikling.

Både grunnutdanningen og kunstmuseene har som formål å virke inkluderende og bidra til økt kulturell og demokratisk kunnskap i samfunnet (Kultur- & Kirkedepartementet, 2008-2009; Utdanningsdirektoratet, 2006). Kunstmuseer skal være arenaer for offentlig debatt, fremme ytringsfriheten og kulturell dannelse, samt fungere som «katalysatorer for meningsdannelsesprosesser» og «oppretholde uenighetsfelleskap» (Kulturdepartementet, 2013, p. 66). Perspektivene på museets samfunnsrolle har gjennomgått større endringer de siste årene, fra forståelsen av institusjonen som ekspert

¹ Deler av denne innledningen er hentet fra min prosjektbeskrivelse og forskningsreview (våren, 2014).

og kulturautoritet, til et syn på museene som dialogorienterte læringsarenaer (Dysthe, Bernhardt, & Esbjørn, 2012, p. 25). Mange av kunstmuseene i Norge beskriver i dag sine formidlingstilbud som dialogbaserte (Solhjell, 2009).

Undervisning og kunstutstillinger er begge språklig konstituerte praksiser. Begge kan ses på som aktører som kontinuerlig (re)produserer diskurser, og de er begge dermed med på å skape rammer og retninger for visuell kultur og kunnskap i samfunnet. I utdanningskonteksten er elevene aktører i dialoger, i en interaksjon der de både tolker og skaper visuelle handlinger og hendelser. Samtidskunst, her sett som kunstverk produsert de siste 25 årene, er i stor grad grunnleggende relasjonelt intendert, hvor meningen og betydningen av verket er tenkt fremforhandlet i interaksjon både med tilskuere og kontekster (Buhl & Flensburg, 2011, p. 24).

Visuelle uttrykk kan ses som både tekst og kommunikasjon, i prosesser som involverer både tolkning og skaping, og disse forskes gjerne på separat (Lindström, 2011). I dette prosjektet ønsker jeg å undersøke begge perspektivene på visuell praksis, sett fra elevenes perspektiv. Ingen utdanning eller fag eksisterer som isolerte praksiser, tvert i mot er de i aktiv interaksjon med et bredere fagfelt. Samtidskunst er en profesjonell arena for praktisk-estiske aktører. Jeg var derfor interessert i å se nærmere på hvordan elevene erfarer sin praktisk-estetiske utdanning som del av en større kontekst, og ønsker dermed å finne ut mer om elevenes erfaringer med kunstfeltet.

1.1 Problemstilling

Med utgangspunkt i denne fagpolitiske konteksten har jeg formulert følgende problemstilling for prosjektet:

Hvilke diskurser konstrueres, endres og holdes ved like når elever diskuterer erfaringer med visuelle handlinger og hendelser i pedagogiske kontekster?

Dette innebærer å undersøke hva som karakteriserer elevenes samtaler om pedagogiske møter i kunstgallerier, og deres fortellinger om arbeidsprosesser i praktisk estetiske fag.

1.2 Kunstpedagogisk kontekst og tidligere forskning

Det overordnede temaet for oppgaven kan beskrives som *kunstpedagogikk*, et begrep som dekker de pedagogiske aktivitetene, der betraktninger og interaksjon med kunstverk står sentralt (Illeris, 2004b, p. 17). Som selvstendig vitenskapelig område beskrives feltet som fortsatt under etablering, preget av metodemangfold (Solhjell, 2009), og det er til nå gjort relativt lite empirisk forskning (Lindström & Nielsen, 2009).

I denne delen vil jeg først gjøre rede for sentrale tema i kunstpedagogikken som forskningsfelt generelt, samt nyere publikasjoner på feltet. For å orientere og forankre prosjektet i en aktuell forskningskontekst, valgte jeg et nordisk fokus i søket etter publikasjoner. Dette er også gjort på bakgrunn av at tidligere nordiske forskningsprosjekt i stor grad har tendert mot å vise til internasjonal forskning (Illeris, 2004b, p. 14).

Søkeprosess, avgrensning og hovedtema

Flere forskningsreview dekker nordisk kunstpedagogisk forskning frem til 2008 (Illeris, 2004b; Solhjell, 2009; Lindström & Nielsen, 2009). Reviewet i denne oppgaven ble derfor begrenset til søk etter nyere litteratur på feltet, publisert i tidsperioden 2005-2015. Databasene som er brukt i søket er Norart, Bibsys, Eric, Web of Science, og Google Scholar. Jeg brukte kombinasjoner av søkeord, som: Kunst, undervisning, museum, galleri, pedagogikk, estetikk, estetisk erfaring, læringsprosess, visual arts, arts education, kunstpedagogikk, kunstformidling, billedpedagogikk, Norway, Nordic, med flere. Søkene gav relativt få treff (f.eks. Kunst AND pedagogikk i NORART gav 3 treff, Nordic AND (visual AND arts) gav 1 treff). Videre ble aktuell forskning funnet i referanselistene til tekstene fra disse søkene. Tema som av ble ekskludert var publikasjoner innen kunstpedagogisk forskning med hovedfokus på små barn, teknologi i museer og kunstnerisk utviklingsarbeid.

Litteraturen jeg fant løfter frem flere tema som kan ses som aktuelle i forskningen de siste 10 årene. To sentrale tema er skillene mellom moderne og postmoderne kunnskapssyn, og mellom individuelle og sosiale læringsprosesser. I forskningen som presenteres nedenfor dominerer ulike nyanser i tilnærmingene til sosial meningsskaping, i form av dialogiske og relasjonelle perspektiv. Variasjoner viser seg i ulik vektlegging av enten pedagogisk praksis eller kunstdidaktiske prosesser. Før jeg tar

for meg disse temaene i den nyere forskningen, vil jeg plassere kunstpedagogikken i et større historisk perspektiv.

Kunst og kunstpedagogikk - to praksiser i endring

Det siste århundret kan man ifølge Arvedsen og Illeris (2000) se utviklingen av ulike kunstpedagogiske diskurser i den nordiske skolen. I den lange dominerende *opplysningsdiskursen* stod elevenes praktisk-estetiske oppdragelse og kjennskap til kulturarven som et mål for skolens kunstfaglige aktiviteter. Parallelt med økt interesse for utviklingspsykologi innen pedagogikk, blir en *romantisk diskurs* gradvis den dominerende, med utviklingen av barnets iboende kunstneriske natur som formålet med formingsundervisning (Arvedsen & Illeris, 2000, p. 27). På 1970-tallet blir evnen til kritisk refleksjon introdusert i en *ideologikritisk*, modernistisk diskurs, før kunstpedagogisk forskning i de senere tiårene har blitt flyttet mot billedsemiotiske, relasjonelle og kontekstuelle analyser, i det man kan kalle en *postmodernistisk* diskurs (Arvedsen & Illeris, 2000, p. 34). Samtlige av disse perspektivene er, i følge Arvedsen og Illeris (2000, p. 40), aktive i samtidens kunstpedagogiske forskningsfelt.

Kunstverksbegrepet har også gått gjennom en lignende endringsprosess. Fra modernistiske blikk på kunsten som objekter med iboende essenser, har perspektivet dreid seg mer mot en postmoderne diskurs, med en relasjonell og situert tilnærming til betydningsdannelse (Aure, 2013; Bernhardt & Esbjørn, 2012). Innen poststrukturalistisk billedsemiotikk blir bilder (i bred forstand) sett på som nåtidige, diskursive *hendelser*, i som skjer i et «dynamisk og foranderligt net av relationer» (Illeris, 2002, p. 235). I et postmoderne og poststrukturalistisk perspektiv *medierer* altså ikke kunstverkene *en* betydning. I stedet *produseres* et *mangfold* av diskurser i kunstmøter som konstitueres av relasjonelle handlinger.

Kartlegging av forskning om kunst- og kulturoppplæring

Lars Lindström (2011) beskriver to ulike analytiske tilnærminger som dominerer i kunstpedagogisk forskning, på områdene *visuell kommunikasjon* og *visuell kultur*. Innen visuell kommunikasjon brukes en metafor om kunst som et *språk*, og denne anvendes gjerne i studier av produksjon av kunst og visuelle uttrykk. Innen området visuell kultur ser man på kunst som *tekst*, og her er fokuset ofte betraktninger og tolkninger av kunst og dens kontekster (Lindström, 2011, p. 8). Som tidligere nevnt befinner dette

prosjektet seg i mellom disse to perspektivene, hvor fokuset er både på visuell kommunikasjon – kunst som språk, og på visuell kultur – kunst som tekst.

Anne Bamford (2012) gjennomførte i 2010 en større kartlegging av formelle opplæringstilbud i kunst og kultur i Norge, inkludert kunstpedagogiske aktiviteter på museer og galleri. Rapporten ble bygd på informasjon fra 2416 personer, både gjennom spørreskjema og fokusgruppeintervju. I tillegg ble observasjon, dokument- og medieanalyse brukt som metoder (Bamford, 2012, p. 12). Konklusjonene viser at kunstformidling i norske museer er av svært høy kvalitet, på tross av at museene har få ansatte. Samarbeidet museene har med barnehager er ansett som mer vellykket enn med andre aldersgrupper, og dette er blant annet begrunnet med at eldre elever har mindre fleksible timeplaner og flere eksamener (2012, p.76). Endringer i den siste læreplanen ble også trukket frem som en årsak til færre skolebesøk. Siden K06 er mindre spesifikk, har lærerne færre holdepunkt for å rettferdiggjøre slike ekskursjoner (2012, p.77).

Relasjonell-pluralistisk kunstdidaktikk som refleksjonsstrategi

Venke Aure (2011) har i avhandlingen *Kampen om blikket* undersøkt hvordan erfaringene barn og unge gjør seg i møter med kunst kan gi ny kunnskap og forståelse om slik formidling. Avhandlingen er posisjonert i et konstruktivistisk vitenskapsteoretisk perspektiv, og videre trekker hun blant annet inn teorier av Bourdieu og Bourriaud. En longitudinell design er brukt, gjennom et treårig pilotgalleriprojekt, som ble etterfulgt av en oppfølgingsundersøkelse fire år etter, med til sammen 70 halvstrukturerte intervjuer av 20 deltagere da de var 10 og 18 år. I etterkant ble diskursanalyse brukt på det transkriberte materialet. I første fase fant hun blant annet at det var avstand mellom kunstformidlerens positive beskrivelser av formidlingen, og målgruppens mer sammensatte og til tider negative vurderinger (2011, p. 14). Aure utviklet deretter et teoretisk rammeverk hvor hun legger frem en *relasjonell-pluralistisk kunstdidaktisk* tilnærming som refleksjonsstrategi i formidling av kunst (2011, p. 227): «I motsetning til en lukket kunstforståelse knyttet til bildet, er idealet et verk som åpner seg for ulike omgivelser, situasjoner og tolkninger» (2011, p. 214). Både kunstverket og de ulike aktørene blir gitt sentrale relasjonelle posisjoner, som bærere av ulike epistemologiske posisjoneringer (2011, p. 183). Av all relasjonelt orientert forskning i dette reviewet, er det i arbeidet til Aure lagt særlig sterk vekt på kunstverkene og det særegne som kunstverk fra ulike epoker tar med seg inn i produksjonen av mening.

Relasjonell kunstdidaktikk med kritisk pedagogisk fokus

Med inspirasjon fra kulturteoretikeren Mieke Bal definerer Helene Illeris (2009) fire ulike konstellasjoner av betraktende posisjoner, som kan inntas av deltakerne i møter med kunst i et kunstgalleri. Aktørene som inntar ulike posisjoner, er utstillingsaktøren (kunstgalleriet og formidleren), publikum (elevene), og kunstverkene. Illeris relaterer teoriene til to caser fra eksperimentelle kunstpedagogiske prosjekt fra danske kunstgalleri, og hun refererer videre til observasjoner av elevene og intervju med formidleren i prosjektet. I utdanningen av «det disiplinerte øyet» finner man et syn på kunnskap som direkte overførbart. Formidleren presenterer galleriets kunnskap som objektivt, elevene lærer ved å høre på, mens kunstverket blir snakket om, men ikke til (2009, p. 19). I «det estetiske øyet» søkes mest mulig nøytral kontekst for kunstmøtet, f.eks. i et hvitt rom, uten forstyrrelser fra guider eller formidlere, slik at publikum kan innta kunstverket på et intuitivt følelsesmessig plan. Kunstpedagogiske aktiviteter vil da helst foregå i verkstedsrom utenfor selve utstillingsrommet, hvor deltakerne kan utvikle sine egne kreative uttrykk, og på denne måten relatere seg til kunstverkene (2009, p. 20). Ved bruk av «The desiring eye» er målet for galleriet aktivt å tilpasse seg og stimulere de lærendes naturlige motivasjon for å lære. Publikum får dermed en form for kulturell autoritet, og blir bedt om å komme med egne tolkninger, og kunstmøtet blir en arena for publikums individuelle identitetsproduksjon og selvutvikling (2009, p. 21). Alle disse tre kunstpedagogiske tilnærmingene har i følge Illeris et moderne ideal om subjektet som autonomt, individualisert, og selvrealiserende i sine aktiviteter. I den fjerde betraktningmåten, «the friendly eye», betegnes et mer likeverdig dialogisk forhold mellom publikum og kunstverket, i form av en kollektiv utveksling, hvor alle tre partene tillates å se, tale og opptre/utføre (Illeris, 2009, p. 25). Elevene blir da bedt om å innta kunstverkets posisjon ved å gi det en stemme, og dermed gå inn i relasjonen som en «andre-person»:

Through the construction of narratives, visualisations, role playing, etc., dialogical relationships between viewer and artwork can be stimulated and adopted and power relations in relation to vision and visuality can be discussed (Illeris, 2009, p. 25).

Her er empati med «de andre» og en visuell bevisstgjøring et uttalt mål med de kunstpedagogiske aktivitetene, og dermed kan denne forskningen ses som å posisjonere seg innenfor et kritisk-pedagogisk perspektiv.

Dialogisk læringsteori

I boken *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom* tar Dysthe, Bernhardt og Esbjørn (2012) opp dialogbasert pedagogikk og en slik undervisnings praktiske gjennomføring, utfordringer og muligheter. I tillegg ser forfatterne på om kulturorganisasjonene kan fungere som læringsrom for demokratisk dannelse og medborgerskap. Gjennom syv empiriske caser fra formidling i kunstmuseer i Danmark, får vi innblikk i hvordan dialogbasert undervisning praktiseres. Elevgruppene som er observert, er fra barne-, ungdoms- og videregående skole, og transkripsjoner fra samtaler i undervisningsforløpene er gjengitt i boken. Perspektivet på læring bygger på Mikhail Bakhtins teori om at all meningsskaping skjer gjennom dialogisk interaksjon og samhandling (2012, p. 46). Dialog inkluderer her også ikke-verbale dialoger, selv om det kommer frem i studien at mange av formidlerne i utgangspunktet hadde en mer snever forståelse av dialog som samtale (2012, p. 223).

Av funn oppsummerer forskerne tre kvaliteter som kjennetegn på god dialogbasert undervisning. Den første er *flerstemmighet*, som i casene blant annet ble observert i form av akkumulativ samtale, eksplorativ samtale, oppfølging av spenninger og konfrontasjoner mellom stemmer, og ved bruk av mindre grupper. Den andre kvaliteten er *deltagelse*, og i alle casene var det tilrettelagt for deltagelse på flere måter, gjennom det å se, lytte, snakke, skrive og gjøre. Gjennom kombinasjon av individuell skriving av stikkord, etterfulgt av kollektiv samtale, ble deltakelsen blant elevene høyere, og dermed økte også flerstemmigheten. Det tredje kjennetegnet er *variasjon*, hvor for eksempel en kombinasjon av ulike undervisningsformer, samt ulike tilnærminger til dialog, inkluderes i en undervisningsdesign. Et annet eksempel er at variasjon kan søkes ved at *både* konsensus og dissensus er mål for dialogene. Dysthe et al. (2012) argumenterer til slutt for at deres funn i de observerte casene tyder på at dialogbasert undervisningspraksis, i kombinasjon med valg av tema, fremmer medborgerskap og demokratisk dannelse (2012, p. 231).

1.4 Oppgavens oppbygging

Strukturen i oppgaven er som følger: I kapittel 2 presenteres undersøkelsens forskningsdesign og metodiske valg. I tredje kapittel legges det teoretiske rammeverket frem. Kapittel 4 omhandler analyse og grunnleggende drøfting av elevenes diskurser fra formidling i kunstgalleri. I femte del presenteres analyse og grunnleggende drøfting av elevenes beskrivelser av faglige aktiviteter i skolekontekst. I sjette og siste kapittel drøftes de to analysene på tvers av de to kontekstene, de knyttes til kunstpedagogiske perspektiv, og jeg ser nærmere på mulige konsekvenser for praksis.

2. Metodiske fremgangsmåter og refleksivitet

I dette kapitlet beskrives og begrunnes de metodiske valgene jeg har gjort i planleggingen og utføringen av feltarbeidet og analysen. Videre gjør jeg refleksjoner rundt validitet, etikk og egen rolle i forskningsprosessen. Helt til slutt presenteres informantene som har deltatt i undersøkelsen.

2.1 Språklig perspektiv på vitenskapelig kunnskap

Denne oppgaven bygger på et vitenskapssyn der kunnskap og mening skapes gjennom språklig interaksjon. I et slikt poststrukturalistisk perspektiv ses språklig praksis som helt sentralt i måtene vi opplever og former omverden på (Jørgensen & Phillips, 2011, p. 103), og konsekvensen av et slikt syn gjør det til enhver tid eksisterer et mangfold av «sannheter» side om side (Hatch, 2002, p. 18). I vår språklige kommunikasjon oppstår midlertidige fikseringer av begreper og deres betydninger, og de inngår i språklige mønstre som vil jeg videre vil beskrive som *diskurser* (Jørgensen & Phillips, 2011, p. 148). Diskurser er under stadig konstruksjon og blir forhandlet frem i hver enkelt sosial kontekst (Tangaard, 2003, p. 23). Betydningene som diskursene bærer på, er slik i en kontinuerlig omformingsprosess. De kan bli reproduisert, endret eller erstattet, og står hele tiden i ustabile posisjoner i forhold til hverandre. I et poststrukturalistisk perspektiv er dermed kunnskapen vi kan ha om verden grunnleggende intersubjektiv og alltid potensielt foranderlig (Jørgensen & Phillips, 2011, p. 148).

Siden jeg ville studere hvordan mennesker aktivt trekker på diskurser valgte jeg i planleggingen av prosjektet en *diskurspsykologisk* språkteoretisk tilnærming (Jørgensen & Phillips, 2011). Her ses språklige mønstre som *ressurser* som personer selektivt kan trekke på i ulike sosiale situasjoner. Mennesker er dermed aktive aktører i forhold til diskursive ressurser (Jørgensen & Phillips, 2011, p. 114). Samtidig som aktørene språklig er aktivt med på å produsere egne verdensbilder, så oppleves bildene som sannheter. I diskurspsykologisk perspektiv anses all sosial praksis som basert på språk, og dermed blir våre subjektive virkeligheter uatskillelige fra språklige kontekster (Jørgensen & Phillips, 2011, p. 113). På denne måten blir språklige mønstre både konstituert av, og virker konstituerende på, vår sosiale praksis. Dette perspektivet

innebærer slik en psykologisk anti-essensialisme, hvor personer ikke har en 'indre' essens, og dermed kan heller ikke et utsagn være mer eller mindre ekte, autentisk» eller forutbestemt, men blir i stedet aktivt produsert i sosiale interaksjoner (Jørgensen & Phillips, 2011, p. 112). Dette prosjektet tar derfor ikke utgangspunkt i språket som representasjoner av informantenes 'indre' verden, men i språklige mønstre, slik de konstrueres og etablerer seg *som* å være sannheter, i konkret sosial kontekst (Jørgensen & Phillips, 2011, p. 125).

Jeg ønsket å undersøke hvilke strukturer av «sannheter» om det praktisk-estetiske fagets innhold og rolle, som elevene trekker på, endrer og holder ved like når de diskuterer erfaringer med visuelle handlinger og hendelser i utdanningskontekst. Underveis i prosjektet ble det språklige perspektivet i oppgaven tilpasset funnene i det empiriske materialet, og Mikhail Bakhtin (1998) sitt teoretiske perspektiv på ytringer som språklig prosess ble hovedfokus (se teoretisk rammeverk, Kapittel 3). Jeg tolker teoriene til Bakhtin (1998) og det diskurspsykologiske perspektivet på språk som overlappende, både i deres anti-essensialistiske kritikk, og i deres fokus på å studere språklige mønstre som produsert i en levende, kontekstualisert språkpraksis (Jørgensen & Phillips, 2011). Videre i oppgaven brukes den diskurspsykologiske definisjonen av diskursbegrepet i kombinasjon med Bakhtins språkteoretiske perspektiv.

2.2 Valg av forskningsdesign, planlegging og gjennomføring

Siden problemstillingen for oppgaven går ut på å undersøke hvordan personer anvender språk i og om spesifikke sosiale aktiviteter, valgte jeg å bruke kvalitative metoder. Gjennom kvalitative tilnærminger kan man beskrive og stille spørsmål ved sosiale prosesser og menneskers perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2012, p. 257). Disse metodene var hensiktsmessige for dette prosjektet fordi de gir fleksibilitet og rom for språklig kompleksitet i informantenes fortellinger (Hatch, 2002, p. 9). Vi kommuniserer daglig med mål om å skape mellommenneskelig forståelse, og vår virkelighetsoppfatning oppstår og formes gjennom denne språklige praksisen (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 304). Samtaleintervju var derfor en aktuell kvalitativ metode for dette prosjektet. Den typen kunnskap vi produserer i et empirisk samtaleintervju er dermed alltid relasjonelt konstituert (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 303). Jeg valgte fokusgruppeintervju fordi dette er en type kvalitativt intervju med rom for interaksjon

mellom flere intervjupersoner, og det kan åpne for variasjon og kompleksitet i informantenes beskrivelser (Lunt & Livingstone, 1996, p. 95).

Jeg ønsket å intervju elever om deres erfaringer i to ulike undervisningskontekster, i skolen og i kunstutstillinger, for å få variasjon i språklige beskrivelser av visuelle praksiser. Jeg planla derfor at intervjuene skulle foregå rett i etterkant av en formidling i et kunstgalleri. Dette ville også gi meg muligheten til å observere formidlingsøktene i galleriene, både for å bli bedre kjent med den pedagogiske konteksten, og for å få noen felles holdepunkt for samtalen med deltakerne i det påfølgende intervjuet. Disse observasjonene var slik tenkt som støttende fortolkningsrammer, både under diskusjonene i fokusgruppeintervjuene og i det senere arbeidet med intervjutekstene (Hatch, 2002, p. 90).

Utvalget av informanter er gjort analytisk selektivt, altså ut fra det som jeg vurderer som en hensiktsmessig representasjon i forhold til problemstillingen (Halkier, 2010, p. 30). Elevene i et praktisk-estetisk utdanningsløp i videregående skole vil være i et av sine tre siste år av den 13-årige grunnutdanningen. Slik sett har de lang erfaring med estetiske fag, slik som de finnes i norsk skole i dag. Jeg valgte å sette sammen hver fokusgruppe av elever fra en og samme klasse, og hver gruppe er slik sett homogent segmentert (Halkier, 2010, p. 32). Dette ble gjort av to grunner: For det første vil det at deltakerne allerede er kjente for hverandre både kunne skape trygghet i gruppen, og et gjenkjennelig «hverdagslig» sosialt rom i fokusgruppen vil dermed raskere kunne opprettes (Halkier, 2010, p. 35). For det andre vil et noenlunde felles erfaringsgrunnlag gjøre det lettere for deltakerne å diskutere, kommentere og supplere hverandres beskrivelser av felles opplevelser (Halkier, 2010, p. 35).

For å skape bredde i utvalget som helhet planla jeg at hver av fokusgruppene skulle hentes fra forskjellige klasser, gjennom å henvende meg til flere ulike skoler og klasser ved forskjellige typer praktisk-estetiske programfag. Dette for å skape en viss variasjon i utvalget som helhet (Halkier, 2010, p. 32). For å få kontakt med aktuelle informanter tok jeg kontakt med både lærere ved flere aktuelle programfaglinjer og formidlere ved ulike kunstgalleri. Gjennom disse fikk jeg avtaler om å få møte aktuelle skoleklasser for å informere om prosjektet og forespørre deltagelse.

Forberedelser: Intervjuguide

For å holde fokuset på problemstillingen under selve intervjuet lagde jeg et intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2012, p. 143). Jeg delte forskningsspørsmålet mitt opp i ulike tema, og ut fra disse formulerte jeg de konkrete spørsmålene jeg ville stille i selve intervjuet. Jeg ønsket for eksempel at elevene skulle diskutere konkrete erfaringer med visuelle uttrykk både i skole og i galleriet, og hadde dermed flere spesifikke spørsmål om dette. Samtidig var guiden semi-strukturert, altså åpen for å bli omformulert og tilpasset underveis, avhengig av tema og dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2012).

I intervjuer hvor man er spesielt ute etter språklig variasjon, kan man benytte intervju spørsmål som tillater ulikheter og motsigelser i svarene (Kvale & Brinkmann, 2012, p. 167). I guiden benyttet jeg meg derfor av en del kontrasterende spørsmål. For eksempel ba jeg deltakerne sammenligne opplevelser av undervisning i skole og i galleri. Videre brukte jeg spørsmål hvor svarene indirekte kunne si noe om elevenes egne holdninger, som for eksempel be de beskrive andres holdninger til faget. Spørsmålene har slik, både gjennom sin utforming og sitt innhold, som målsetting å legge til rette for diskusjon i intervjusamtalene (Jørgensen & Phillips, 2011, p. 131). Som intervjuer og forsker er man altså aktiv i konstruksjonen av data allerede i planleggingsfasen (Potter & Wetherell, 1987, p. 165). Dette kan fortsatt regnes som valid og gyldig forskning i et poststrukturalistisk og diskurspsykologisk vitenskapsperspektiv - hvor mange tolkninger og sannheter eksisterer parallelt. Samtidig påkrever dette transparens og refleksivitet når det gjelder forskerrollen.

Gjennomføringen av intervjuene

Den første kontakten med to av informantgruppene ble etablert på skolen deres, da jeg fortalte om undersøkelsen i klassen. I de tre andre fokusgruppene ble det ikke mulig å få til et slikt skolebesøk på grunn av kort tidsrom mellom kontakten med læreren og klassens faktiske galleriekskursjon. I disse tilfellene ga jeg informasjon om undersøkelsen i kunstgalleriene, før formidlingen startet. I alle klassene ble elevene invitert til å melde seg frivillig til å delta i intervjuene rett etter formidlingsøkten. I hver av fokusgruppene varierte antallet som meldte seg fra tre til seks elever. Til sammen deltok 22 informanter fordelt på fem fokusgruppeintervju. Anbefalt antall deltakere og fokusgruppeintervju varierer i metodelitteraturen. Kvale og Brinkmann

(2012, p. 162) nevner mellom seks og tolv deltakere. Halkier (2010) skriver at grupper på tre til fire deltakere kan være vel så vellykkede som de med 12 deltakere, og særlig i prosjekter der man vil undersøke språkbruk og av meningsdannelse (p. 39).

Før intervjuet observerte jeg formidlingsøkten - og skrev stikkord og notater om konteksten, samt hva formidleren og elevene gjorde og sa underveis. Alle intervjuene foregikk på et eget rom i kunstgalleriene, separat fra utstillingslokalene, for både å sikre konfidensialitet og ha mulighet for gode lydopptak. Forskningsintervju generelt bør skje et sted hvor deltakerne kan snakke uten å bli overhørt eller forstyrret, og hvor de kan føle seg komfortable (Hatch, 2002, p. 136).

I fokusgrupper er det i følge Potter og Puchta (2004) viktig å skape et spesifikt sosialt rom, preget av en uformell og avslappet stemning. Man ønsker at alle deltakerne opplever lav terskel for å si noe, slik at samtalen flyter lett mellom deltakerne (p. 31). For å forsøke å produsere en slik uformell stemning er introduksjonen til intervjuet sentral, fordi det i oppstarten etableres sosiale 'rammer' for den samtalen som følger. Som moderator bør man beskrive denne 'sosiale formen' for intervjuet helt konkret, og i tillegg synliggjøre den gjennom egen språklig praksis (Potter & Puchta, 2004, p. 32). I oppstarten la jeg derfor vekt på å understreke at ingen utsagn ville oppfattes som rett eller feil, og demonstrere dette ved å selv nøle, snakke 'uformelt', spøke og le litt. Jeg gjentok også flere ganger at alt ville anonymiseres, at opptaket bare var «for mine ører» og at det ville bli slettet ved slutten av prosjektet. Siden deltakerne var elever, ble det særlig viktig å gjøre det tydelig at dette ikke er en vurderingssituasjon, hverken av dem, av formidleren eller lærerne deres. Som moderator forsøkte jeg å unngå å innta en posisjon som «autoritet», ved ikke å sitte ved enden av bordet, og i stedet plassere meg tilsynelatende tilfeldig blant elevene, som en del av gruppen (Halkier, 2010, p. 72). Jeg begynte intervjuet med å si litt om min egen bakgrunn, at jeg selv hadde gått på en praktisk-estetisk linje på videregående skole, for å synliggjøre min faglige interesse og skape et felles holdepunkt i vår relasjon. Jeg hadde også et innledningsspørsmål til alle elevene om bakgrunnen for deres valg av en praktisk-estetisk linje, for at vi skulle bli bedre kjent, og for at alle skulle bli vant til å snakke i gruppen.

En annen utfordring som intervjuer var å holde et «dobbelblikk» under intervjuet, som Halkier (2010) beskriver det, både på innhold og prosesshåndtering samtidig (p. 66). En slik tilstedeværelse, både i hva som faktisk ble sagt der og da, og i vurderingen av

hvordan jeg skal strukturere eller følge opp samspillet videre, opplevdes særlig krevende i begynnelsen. Jeg vurderte og prioriterte spørsmålene underveis, både i forhold til tidsbruk og om de allerede hadde svart på noe i tidligere spørsmål. Videre forsøkte jeg å være oppmerksom og lytte aktivt til utsagn, for å vurdere når det passet å skifte tema og når jeg burde følge opp utsagn med oppfølgingsspørsmål.

Oppfølgingsspørsmål som ble brukt, gikk på konkrete oppklaringer om situasjoner og begreper, som for eksempel: «Hva mener du med...?», og fortolkende spørsmål, som «Du mener altså at...?». I noen av diskusjonene opplevde jeg at fokuset i samtalene mellom elevene bevegde seg bort fra problemstillingen min. Samtidig kunne jeg (både underveis og i transkriberingen) bli overrasket av relevansen i de utsagnene som jeg først vurderte som en avsporing. Etter det første intervjuet valgte jeg derfor å respektere åpenheten og den uformelle prosessuelle kvaliteten som fokusgrupper innebærer som metode, og heller stille færre spørsmål enn det som opprinnelig var planen.

Skriftliggjøring av intervjuene før analyse

For å gjøre intervjusamtalene tilgjengelig for systematisk analyse ble lydopptakene skriftliggjort gjennom transkribering (Halkier, 2010, p. 82). Intervjuet var en muntlig samtale mellom flere personer, og slik sett ble oppgavens empiriske data intersubjektivt produsert, både av fokusgruppedeltakerne og meg som moderator, i en spesifikk sosial prosess (Kvale & Brinkmann, 2012, p. 200). I de transkriberte intervjuene reduserer man dermed en kompleks muntlig situasjon til skriftlig tekst, og man må gjøre valg som bestemmer detaljnivået i beskrivelsene (Halkier, 2010, p. 82). Jeg tok for eksempel i liten grad med detaljerte beskrivelser i tonefall og pauselengde mellom utsagn, da dette ikke var nødvendig i min analyse. Samtidig la jeg vekt på å få med alle ord som ble sagt og å notere stemninger i fokusgruppen. Replikkene mellom deltakerne fløt tidvis svært tett sammen, og overlappet hverandre, og det var derfor noen ganger vanskelig å få med seg hva som ble sagt og vurdere i hvilken rekkefølge de skulle skrives ned. I metodelitteraturen anbefales det at man skriver ut transkripsjonene selv, både fordi man da har konkret kjennskap til stemmene og kan huske viktige detaljer fra intervjusituasjonen (Halkier, 2010, p. 82). De to første intervjuene fikk jeg tid til å transkribere rett etter intervjuet fant sted. Det var nyttig med tanke på både å få justere spørsmålene i intervjuguiden og reflektere rundt min egen intervjuteknikk. I de tre andre intervjuene ble det et lengre tidsrom mellom gjennomføringen av intervjuet og

transkriberingen, og jeg opplevde da at jeg husket litt mindre detaljer fra intervjuet, for eksempel om stemninger og kroppsspråk.

I utskriftene bruker jeg enkel punktsetting som komma, punktum og spørsmålsteget, ut fra slik jeg tolket utsagnet oppbygning. Jeg har videre brukt følgende koder i transkriberingen, basert på Kvale and Brinkmann (2012, p. 191):

- (.) En liten pause i eller mellom utsagn.
- Kursiv* Trykk på ord.
- () Tomme parenteser – Jeg hører ikke hva som blir sagt. Et (ord) i parentes er ord jeg har gjettest.
- ORD Store bokstaver betyr lyder som er spesielt sterke i forhold til talen rundt.
- ? Jeg klarer ikke å identifisere hvem som snakker.
- (()) Doble parenteser: Mine beskrivelser. For eksempel: ((Ler)), ((kremter)).

I oppgaven bruker jeg i tillegg følgende tegn (...) når jeg har utelatt setninger eller flere replikker i et intervjuutdrag.

Oppgavens ord er både konstruert for og presentert innenfor en skriftspråklig kontekst, mens elevenes utsagn er produsert i muntlig kontekst, og overført av meg til et skriftlig format. Talespråk og skriftspråk er to svært ulike uttrykksmåter (Halkier, 2010, p. 83). Muntlige utsagn er prosessuelle, og man tilpasser og endrer utsagnet underveis i setningen. Omgjort til skrift er ikke alltid muntlige utsagn leservennlige (Kvale & Brinkmann, 2012, s.283). Når muntlige sitater presenteres uredigert i en formell skriftlig tekst, som en masteroppgave, oppstår i tillegg en type språklig kontrast som gjør at informantens formuleringsevne kan komme dårlig ut (Heggli, 2002, p. 42). Der utdrag fra transkripsjonen er brukt direkte i denne oppgaven, har jeg derfor tatt bort repetisjoner av unødvendige ord (som «likso», «på en måte») og tenkelyder. Jeg har derfor gjort en fortolkning i redigeringen av utdragene, hvor jeg har vurdert hvorvidt ordene er nødvendige og meningsbærende i utsagnet, eller om de er repetert eller anvendt mer som redskap for tanken. Her er et eksempel på et utdrag fra transkripsjonen *før* endring:

På en måte tvang oss selv til det på en måte. Altså det selv om jeg hadde sagt alt så på en måte tvang det oss til å på en måte tenke enda videre inn i det. På en måte, hva vi kunne si, for på en måte ha noe mer å si.

Her er utdraget slik det er gjengitt i teksten, *etter* endring:

Tvang oss selv til det, på en måte. Altså, selv om jeg hadde sagt alt, så tvang det oss til å tenke enda videre inn i det, hva vi kunne si, for å ha noe mer å si.

Denne redigeringen er altså gjort både for å gjøre utsagnet lettere tilgjengelig for leseren, og med respekt for intervjuobjektene.

2.3 Induktiv analyse som prinsipp og prosess

I følge Kvale og Brinkmann (2012) betyr det å analysere en tekst å dele den i biter. De påpeker at det i analyseprosessen er lett å fragmentere transkripsjoner i enkeltutsagn, for så å glemme den opprinnelig narrative kvaliteten i intervjuprosessen. I den muntlige intervjukonteksten skaper intervjudeltakerne fortellinger, og analysefasen er et bearbeidende mellomstadium, før historiene fra intervjuet skal rekonstrueres for leseren i ferdig tekst (2012, p. 201).

Ved en induktiv analytisk tilnærming studerer man de spesifikke uttalelsene i det empiriske materialet, og ser etter røde tråder som kan samles til en meningsfull helhet (Hatch, 2002, p. 161). Analysefasen for denne oppgaven tok utgangspunkt i problemstillingen, og gikk dermed ut på induktivt å se etter mønster i det som ble fortalt, og vurdere om disse mønstrene kunne samles og formuleres som mer generelle påstander om elevenes bruk av språklige strukturer i kunstfagene.

Jeg begynte analysen med en gjennomlesning av alle intervjutekstene, for å få et helhetlig bilde av det empiriske materialet. Ved neste gjennomlesning skrev jeg ned stikkord i margen om mulige temaer. I de påfølgende gjennomlesningene delte jeg inn transkripsjonene i tematiske sekvenser, og disse intervjuavsnittene kunne dreie seg om konkrete perspektiv, konsept, beskrivelser av hendelser, eller former for informasjon (Hatch, 2002, p. 163). For å kunne analysere systematisk på tvers av tekstmaterialet, fortettet og systematiserte jeg de tematiske sekvensene som samlet seg rundt utvalgte tema ved å formulere nøkkelbegreper som representerte tekstutvalget (Kvale & Brinkmann, 2012, p. 208). Deretter grupperte jeg disse sekvensene etter tema, på tvers av intervjuene. Et eksempel på nøkkelbegrep fra et tidlig stadium i analysen var «åpen/lukket samtale». Dette begrepsparet gikk igjen som tema i alle fokusgruppene, i

utdrag fra intervjuene der elevene beskrev samtaler med formidlerne i galleriene. Eksempler på andre, delvis relaterte nøkkelbegrep var «fritt/åpent», «selvstendig» og «fasit» som gikk igjen i flere beskrivelser, blant annet av skolefag og om arbeid med oppgaver. Gjennom hele prosessen lette jeg etter slike likheter og kontraster, mønster og variasjoner både innad i hver sekvens, og imellom ulike tematiske sekvenser og nøkkelbegrep.

Gjennom hele analyseprosessen gikk jeg jevnlig tilbake til originaltranskripsjonen, både for å dobbeltsjekke hva som faktisk ble sagt, og for å se sitatene i sin opprinnelige kontekst. Dette både lukket og åpnet for analytiske perspektiv. Noen ganger førte disse sjekkene til at jeg tok med større utdrag fra samtalen i sekvensen. Andre ganger oppdaget jeg feil i navn, eller ble oppmerksom på flere nyanser i mening og måter å tolke utsagnene på. En slik veksling mellom del og helhet i studeringen av materialet fungerte som en form for validering i forskningsprosessen.

Senere i analysefasen begynte jeg en veksling mellom denne systematiske gjennomgangen av transkripsjonene, og søk etter relevante teoretiske perspektiv. Jeg gikk blant annet tilbake til både mitt og andres review av tidligere forskning og teoretiske perspektiv anvendt der. Mikhail Bakhtins (1998) dialogiske perspektiv på kommunikasjon og forståelse ga mening til språklige mønstre i elevenes beskrivelser, for eksempel nå de snakket om «åpen/lukket samtale», «selvstendig» og «fasit». Jeg valgte derfor å anvende dette perspektivet i det videre analysearbeidet.

Å skape meningsfulle rekonstruksjoner av fortellingene gjennom kontekstualisering av intervjuavsnittene, og å velge utsagnene som best illustrerte poengene ble viktige prosesser i struktureringen av funnkapitlene, og kan ses som en viktig avsluttende fase i analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2012, p. 282). Funnene i undersøkelsen var komplekse og mangefasettete, og rendyrkingen av noen poeng ble prioritert fremfor å inkludere mange tema og nyanser. Andre potensielle funn, som for eksempel elevidentitet i kunstoffaget, ble dermed valgt bort av hensyn til oppgavens begrensede format og tidsperspektiv. Disse valgene underveis i forskningsprosessen ble altså gjort av kommunikative hensyn for å skape et tydelig, konsistent og leservennlig sluttprodukt. Skriveprosessen og oppgavens format er på denne måten en aktiv del av forskningsmetoden (Kvale & Brinkmann, 2012, p. 278).

2.4 Vurderinger av validitet: Forskningsetikk, gyldighet og refleksibilitet

Arbeid med *validering* av forskningsresultat går ut på å benytte seg av en relevant form for kvalitetssikring av forskningsprosessen som helhet (Kvale & Brinkmann, 2012). Når man vurderer denne typen kvalitet diskuteres ofte funnenes pålitelighet, gyldighet og overførbarhet ved hjelp av begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet* (Kvale & Brinkmann, 2012, p. 246). Disse kriterieriene er mer vanlig i vitenskapelige perspektiver der allmenngyldig og objektiv kunnskap er idealer. Innen et forskningsparadigme der man ser på vitenskapelig kunnskap som sosialt produsert, vil arbeidet med validitet i forskningsprosessen ha andre fokus, som metodisk gjennomsiktighet, moralsk og refleksiv integritet (Jørgensen & Phillips, 2011, p. 120; Kvale & Brinkmann, 2012, p. 253). Kvalitet vil da innebære at man som forsker både vurderer etiske problemstillinger i forskningsprosjektet, og forholder seg refleksiv, altså kritisk, til egen forskningspraksis (Kvale & Brinkmann, 2012).

Videre i dette kapitlet vil validiteten i dette prosjektet diskuteres fra i disse to vinklingene. Først vil jeg diskutere mulige etiske utfordringer for prosjektet som helhet, og i andre del vil jeg se nærmere på konsekvenser av min egen rolle i forskingen.

Etiske betraktninger

Et intervju tar i prinsippet som samme form som en hverdagslig samtale, men situasjonen er likevel styrt av forskerens valgte formål, tema og struktur (Lillejord & Søreide, 2003, p. 92). Som forsker, med instrumentalistiske intensjoner, vil man alltid stå i et asymmetrisk maktforhold til informantene (Tangaard, 2003, p. 22). Det var derfor viktig at jeg informerte om formålet med undersøkelsen, og var tydelig på konsekvensene ved å delta. Elevene meldte seg frivillig. Likevel, siden min første kontakt med hver av fokusgruppene gikk enten gjennom læreren eller med læreren til stede, var det viktig å være sensitiv overfor den komplekse asymmetriske maktrelasjonen som finnes mellom lærere og elever. Det var viktig å unngå at elevene opplevde press fra lærerne til å delta, og jeg understreket derfor flere ganger at deltagelsen var helt frivillig og konfidensiell.

Som intervjuer må man være imøtekommende, vise engasjement og skape en trygg nok situasjon til at alle intervjupersonene opplever at de kan være åpne og ærlige (Halkier, 2010, p. 71). Man er som forsker avhengig av at mennesker gir av både sin tid og sin

tillit, og jeg var bevisst på å vise interesse, respekt og høflighet ovenfor intervjupersonen (Hatch, 2002, p. 107). På slutten av intervjuet spurte jeg om hvordan deltakerne opplevde intervjuene, og jeg la vekt på å takke for de ga av sin tid til å delta i prosjektet.

I planleggingsfasen søkte jeg om godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) av behandlingen av innsamlede opplysninger i prosjektet. Dette innebar en vurdering av hvordan jeg skulle samle inn og gjøre de muntlige intervjusamtalene analyserbare, og samtidig unngå at ulike utsagn eller opplysninger kunne gjøre deltakerne direkte eller indirekte identifiserbare. Prosjektet følger NSD (2014) sine krav til personvern. Lydfilene oppbevares derfor på en lagringsenhet som er beskyttet av passord, og filene blir slettet ved slutten av prosjektet. I tillegg til konfidensialitet, hadde deltakerne rett på å gi samtykke til deltakelse basert på tydelig og korrekt informasjon om undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2012, p. 88). Siden elevene jeg intervjuer var over 15 år kunne de selv gi samtykke til å delta. Et informasjonsskriv henvendt til ungdom mellom 16-19 med informasjon om frivillig deltakelse, konfidensialitet og formålet med prosjektet ble gitt til alle deltakerne før intervjuet. Alt innsamlet materiale ble anonymisert, slik at kildene ikke kunne gjøres identifiserbare i noe ledd (Kvale & Brinkmann, 2012, p. 90). Dette gjorde jeg ved å gi deltakerne pseudonymer allerede i transkriberingen, samt at jeg endret navn på steder og skoler der disse blir nevnt.

Validitet og refleksive vurderinger

For å arbeide med forskningens gyldighet er det viktig, slik Lillejord og Søreide (2003) argumenterer for, å begrunne metodevalg, og å forklare fortolkninger og funn på en gjennomsigtig og overbevisende måte i rapporten. I tillegg skal prosess og resultat være systematiske og gjennomskuelige nok til å kunne benyttes videre av andre forskere (Lillejord & Søreide, 2003, p. 95). Prosjektets metodiske valg og fremgangsmåte er derfor beskrevet og begrunnet i dette metodekapitlet.

Refleksivitet innebærer at man som forsker ikke overser betydningen av egne verdier og perspektiver i forskningsarbeidet, og at man forholder seg kritisk til handlingene man foretar seg i egen forskningspraksis, og synliggjør utfordringene man støter på (Jørgensen & Phillips, 2011, p. 121). Under den første omvisningen opplevde jeg at

formidleren henvendte seg like mye til meg som til de andre deltakerne når hun snakket i galleriet. Jeg kjente meg plutselig litt ukomfortabel med min egen «kunstige» tilstedeværelse, og med min synlighet i situasjonen som jeg skulle observere. Her inntok jeg et perspektiv på forskerens rolle som nøytral observatør, som aller helst burde være usynlig for ikke å forstyrre den ‘naturlige’ undervisningssituasjonen. Dette skjedde også i den andre runden med observasjon. Da jeg reflekterte litt mer rundt denne opplevelsen, fikk jeg en «aha-opplevelse». Jeg ville selvfølgelig, også som forsker, være «synlig» i situasjonen, og en aktiv del av konteksten og den sosiale gruppen. Gjennom denne erfaringen fikk jeg dermed korrigert en egen forforståelse, i en idealisering av en nøytral vitenskapelig kunnskap, som ikke er koherent med det vitenskapsteoretiske perspektivet som denne oppgaven er bygget på.

Samtidig som det er umulig å fristille seg fra sitt opprinnelige perspektiv, er det viktig å stille spørsmål til sine egne forforståelser. Min bakgrunn, som utdannet billedkunstner og lærer i praktisk-estetiske fag i videregående skole, gjorde også at jeg satt med en del forforståelser som både ville kunne bidra og gi meg noen utfordringer underveis i prosjektet. Denne nærheten til fagfeltet innebar at jeg kunne gå ut ifra at jeg tok del i noen av feltets diskurser som jeg ønsket å undersøke. Underveis i prosjekt måtte jeg derfor kritisk vurdere mitt eget ståsted i forhold til aktuelle diskurser (Jørgensen & Phillips, 2011, p. 33). Denne problematikken erfarte jeg i analysen av intervjuene, der diskurser som stod utenfor mitt perspektiv, var mye lettere å identifisere enn de jeg selv antok som selvfølgeligheter. For eksempel beskrev elevene tidvis et syn på læring som overføring av forhåndseksisterende kunnskap, og andre ganger snakket de om kunnskap som produkt av en deltakende og aktiv læringsprosess. Det første konseptet var enkelt å identifisere som diskurs. På grunn av at det andre konseptet samsvarte med mine egne perspektiv på kunnskap, som grunnleggende sosialt og situert, tok det mange flere runder med analytisk refleksjon før jeg ble bevisst på å beskrive også dette perspektivet på læring som nok et språklig konstruert betydningssystem (Jørgensen & Phillips, 2011, p. 31).

2.5 Deltakerne i fokusgruppene

Det empiriske materialet som ligger til grunn for denne oppgaven er altså fem fokusgruppeintervju, og i denne delen vil jeg presentere deltakerne i disse gruppene. Forbokstaven beskriver hvilken utstilling de besøkte, *Portrettutstillingen* eller *Kollektivutstillingen*, og senere i oppgaven kommer jeg til å referere til disse gruppene som P1, P2, P3, K4 og K5.

P1 - Den entusiastiske «familien»

Nina, Tina, Lotte, Kari og Anna var den første gruppen som jeg intervjuet. De er fem jenter fra en førsteklasse på studiespesialisering med formgiving i videregående skole. De har gått i samme klasse på videregående i snart tre måneder. De gir uttrykk for å være en sammensveiset og engasjert gjeng. Alle beskriver miljøet i klassen som svært positivt, og forteller at klassen tidlig på skoleåret ble kalt for «en familie» av lærerne sine. De begrunner valget sitt av Formgiving som studieretning med at de ville ha studiekompetanse, uten å måtte ta et tungt år med 'påbygg'. De ville ha variasjon og muligheter til å være kreative i skoledagen. I tillegg er valget gjort på grunn av andre venner og søsken.

P2- Pepperkakekunstnerne

Anette, Line og Rina er tre elever fra samme klasse på andre trinn ved studiespesialisering med formgiving. Disse elevene besøkte omvisningen sammen med vg2- og vg3-elever, som var både fra formgiving og vanlig studiespesialisering. De tre elevene i fokusgruppen synes å kjenne hverandre godt, og begynner blant annet å lage kunst av pepperkaker underveis i intervjuet. De begrunner sitt skolevalg med at de er interessert i fagene, men ikke vet hva de vil bli, og ønsker seg studiekompetanse gjennom å gjøre noe kreativt og praktisk i tillegg til teorien, uten «å låse seg».

P3 - De erfarne og reflekterte

Kaja, Aina, Elise, Kjerstin, Mari og Vilde er en gruppe med jenter på omtrent samme alder, som går tredje trinn på studieforbereidende med formgiving på videregående. Etter tre års erfaring hadde de mange refleksjoner og tanker å dele. De begrunner sitt fagvalg med at de ønsket å være kreative i hverdagen, interesser, kvalifisering for senere studier/faglige ambisjoner, og en sier hun ikke er så glad i teoretiske fag.

K4 - «Media freaks»

Den fjerde gruppen består av tre gutter og to jenter: Torstein, Arve, Lena, Stine og Aksel. Disse går i samme tredjeklasse på linjen Medier og Kommunikasjon. De har gått på forskjellige skoler de to forrige skoleårene, og diskuterer derfor noen ganger forskjeller i erfaringer fra to ulike skoler i intervjuet. Jeg har kalt gruppen «Media freaks» fordi de forteller at de ofte ble kalt dette, de var reflekterte og engasjerte i faget, og uttaler at «alle bør ha media». De begrunner sitt fagvalg i at de er interessert i film, foto og medier, har lyst til å jobbe kreativt, studiespesialiserende virket kjedelig, de ønsker flere utfordringer, og de tenker å satse på media i fremtiden.

K5 - TV-produsentene

Kine, Cathrine og Birk er deltakerne i den femte gruppen, og går i samme tredjeklasse på programfaglinjen Medier og Kommunikasjon. Jeg har kalt de «TV-produsentene» siden de beskrev et prosjekt som gikk ut på TV-produksjon og at de ble motivert av profesjonaliteten/kvalitet med tanke på arbeidslivet. De begrunner valget av å gå på medielinjen med at de er interessert i mediefagene, som fotografi, journalistikk, film og design.

I fjerde og femte del av oppgaven vil jeg presentere funnene fra samtale med disse fokusgruppeintervjuene. I kapittel 4 tar jeg for meg beskrivelsene elevene gjorde om kunstformidlingene og i kapittel 5 presenteres elevenes beskrivelser relatert til undervisning og oppgaver i skolen. Før dette vil jeg i det påfølgende kapittelet presentere det teoretiske perspektivet som anvendes i drøftingen og analysen.

3. Teoretisk optikk:

Forståelse og svar i relasjonelle språkprosesser

I dette kapittelet presenteres de teoretiske perspektivene som vil være i dialog med det empiriske materialet i de påfølgende analyse- og drøftingsdelene i oppgaven. Utvalget av teoretiske begreper og modeller ble gjort som en del av den induktive analysen, med feltarbeidet som utgangspunkt, og med blick mot tidligere forskning.

Språkfilosofen Mikhail Bakhtin (1998) mente at levende språklig praksis står i sentrum når mennesker skaper mening. Selv om Bakhtin tok utgangspunkt i litteraturteori, strekker arbeidet hans seg utover dette feltet, og rører ved mer grunnleggende problemstillinger innenfor humaniora (Slaattelid, 1998, p. 47). Aktører innen mange ulike fagfelt, inkludert pedagogikk, har sett hans perspektiver som relevante (Igland & Dysthe, 2001, p. 107). Olga Dysthe (1995) har utviklet Bakhtins tanker som læringsteori, og jeg inkluderer derfor også hennes pedagogiske perspektiver i det teoretiske rammeverket.

Bakhtin (1998) kritiserte samtidens tilhengere av strukturalistisk tenkning for deres syn på språk som et tekstinternt, abstrakt system. Han mente at konkrete språkhandlinger spiller en sentral rolle i vår forståelse (1998, p. 9). I det lingvistiske fokuset på symboler og strukturer, blir språket redusert kontekstuelet. Bakhtin argumenterte derimot at alle typer språkpraksiser er grunnleggende situerte handlinger som inngår i komplekse menneskelige relasjoner. I stedet for setninger og tegn definerer han derfor *ytringer* som de viktigste grunnenhetene i språket (Bakhtin, 1998, p. 16).

3.1 Ytringen som relasjonelt orientert talehandling

En *ytring* er et individuelt forankret uttrykk – som en konkret språklig handling gjort av en person. Denne kroppslige og romlige tilknytningen gjør at enhver ytring er kontekstuelet sett unik, og dermed ikke mulig å repetere eller rekonstruere (Bakhtin, 1998, p. 14). Ytringer blir i utgangspunktet beskrevet som verbalspråklig kommunikasjon, i form av muntlige, tekstlige og tenkte ord (Bakhtin, 1998, p. 1). Bakhtin (1984) antyder samtidig at prosessene i og rundt ytringen gjelder i all

kommunikasjon, inkludert alle typer kunstnerisk tenkning (p. 270). I denne oppgaven regnes derfor visuelle handlinger som ytringer på lik linje med verbale uttrykk; en tolkning som deles av blant annet Dysthe (2012, p. 79). I teksten bruker jeg videre *ord*, *utsagn*, *uttrykk*, *tekst* og *talehandling* som synonymer for ytring. Begrepet *stemme* brukes om den personligheten som taler (Dysthe, 2012, p. 59).

Selv om det kun er ett konkret individ som kan stå ansvarlig for gjennomføringen av ytringen, går enhver talehandling umiddelbart inn i relasjoner til andre ytringer. En enkelt ytring kan ses som å komme etter et uendelig antall *tidligere* talehandlinger, utført både av taleren selv, og av andre mennesker før oss opp gjennom historien:

(...) for han er ikkje den første som talar, ikkje den første som uroar universets evige togn, og han føreset ikkje berre eksistensen av språkssystemet for det språket han nyttar seg av, men også eksistensen av føregåande ytringar – sine egne og framande – som hans ytring relaterer seg til på den eine eller andre måten (stør seg på, polemiserer mot, eller berre føreset som allereie kjende for lyttaren) (Bakhtin, 1998, p. 11).

Det er altså ikke nok å kjenne et språkssystem i tradisjonell forstand, som for eksempel det latinske alfabetet eller grammatikken i det norske språket. For i det hele tatt kunne ytre oss på en meningsfull måte, trenger vi kjennskap til forutgående ytringer. Taleren bygger videre på, eller spiller mot, ordene fra fortiden i sin utforming av et nytt utsagn. Slik sett er ytringen alltid en form for *svar* på tidligere ord (Bakhtin, 1998, p. 11). Svar brukes av Bakhtin (1998) her i videst mulig forstand som en form for aktivitet, respons eller reaksjon, og ikke som konkret problemløsning (p. 35). Ytringen kan inneholde mange ulike typer svarende reaksjoner:

Andre sine ytringar og enkeltord kan førast direkte inn i ytringa sin kontekst, ein kan føre inn enkeltord eller setningar, som i så fall fungerer som representantar for heile ytringar. Andre sine ytringar og enkeltord kan dessutan halde på sin ekspressivitet, men kan og bli reaksentuerte (ironisk, indignert, med ærefrykt osv), dei kan bli attfortalde med ulik grad av fortolking, ein kan rett og slett referere til dei som velkjende for samtalepartneren, ein kan føresetje dei utan å nemne dei, og den svarande reaksjonane kan vise seg i ekspressiviteten i ens eigen tale (Bakhtin, 1998, p. 35).

I det vi tar ordet, fletter vi slik forutgående stemmer inn i ytringen vår på svært mange forskjellige måter. Den andres ord kan gjengis direkte, eller bli fortolket eller innarbeidet i ulik grad. Ytringen trenger ikke være nevnt, men antatt som velkjent. Det kan også være at ekspressive virkemidlene fra den tidligere ytringen gjentas i en ytring om et lignende tema.

Ordene våre vil alltid være rettet mot noen. Denne andre personen kan være tenkt eller reell, og umiddelbart tilstede eller i et møte langt frem i tid. Likevel vil ordene vi former alltid bli uttrykt med en forventning om et svar fra et annet talesubjekt (Bakhtin, 1981, p. 280). Bakhtin definerer denne uunngåelige henvendelsen i ytringen som dens *adressivitet* (Bakhtin, 1998, p. 39). Slik inngår ytringen også i relasjoner med fremtidige ord:

(...) it provokes an answer, anticipates it and structures itself in the answer's direction. Forming itself in an atmosphere of the already spoken, the word is at the same time determined by that which has not yet been said but which is needed and in fact anticipated by the answering word (Bakhtin, 1981, p. 280)

Ytringen orienteres mot lytterens fremdeles usagte svar. Den formes ut fra hva som ikke enda har blitt sagt, og ut fra forventninger om hvilke ord det går i møte i fremtiden. Som handling innebærer dette å gjøre noen antagelser om lytterne - hvilket svar antar vi at de kommer til å gi? Stemmen til den som man retter ytringen sin mot har dermed en tilstedeværelse i, og innflytelse på, selve ytringen (Slaattelid, 1998, p. 54).

I det vi uttaler oss blir vår stemme også bærere av andres stemmer og ord, i både fortiden og fremtiden. På denne måten er ytringen en relasjonell talehandling som alltid vil være «minst tostemt» (Slaattelid, 1998, p. 54). Ytringen er dermed ikke bare uløselig bundet til personen som snakket, men den er også knyttet til sin spesifikke situasjon og posisjon i forhold til andre personers stemmer. Enhver ny ytring kobles på de gamle, og strekker seg samtidig mot andre nye ytringer. Bakhtin (1998) ser slik hver enkelt ytring som *ledd* i svært komplekse *ytringskjeder* (1998, p. 11), og inngår dermed i komplekse talekontekster. Denne prosessen - av kontinuerlig veksling og gjensidig påvirkning mellom individuelle ytringer - ser Bakhtin som en *dialogisk* prosess i all språklig praksis (1998, p. 36).

3.2 Svarende meningsskaping: Forståelse gjennom språklig praksis

Hvilke konsekvenser får dette perspektivet på språk for meningsskaping? Når all språkpraksis anses som komplekse sammenkjedinger av ord, på tvers av talende subjekt, blir relasjonelle forhold sentrale for hvordan vi forstår. Bakhtin (1998) mener forståelse foregår i utvekslingen av ytringer. Mer presist muliggjøres forståelsen i forberedelsene til ens eget svar til en annens ytring. Siden ytringen relasjonelt sett trekkes i (minst) to retninger, er svaret i bevegelse både mot tidligere ytringer, og mot fremtiden, i

henvendelsen til adressaten. Forståelse skjer altså som en del av denne svarende prosessen i møtet med tidligere ytringer, og Bakhtin (1998) kaller dette for en *svarende forståelse* (p. 11).

Svarende forståelse til tidligere og fremtidige ytringer

I det vi hører en ytring startes en tankeprosess: Er vi enig eller uenig? Skal vi utfylle eller utfordre den, eller kanskje utføre en handling? (Bakhtin, 1998, p. 10). Som lyttere begynner vi å forme vår respons til utsagnet eller teksten. I det vi begynner svarende prosesser mot denne fremmede ytringen skjer det et aktivt møte mellom ord. Vi eksperimenterer med ordene, gjennom koblinger til og konfrontasjoner med tidligere ytringer og disse nye, ukjente ordene. I denne interaksjonen oppstår relasjoner mellom forskjellige ord og stemmer, og den opprinnelige ytringen blir beriket med nye element (Bakhtin, 1981, p. 282). I en *svarende forståelse* inkorporeres nye ytringer inn i et allerede aktivt og mangfoldig konseptuelt system (Bakhtin, 1981, p. 282). Svaret kan preges av samklang eller dissonans, sammenkobling eller motsetning, enighet eller opprør (Dentith, 1995, p. 58). Uansett inntar vi da en aktiv svarende posisjon til denne fremmede ytringen. Idet nye og gamle diskurser kombineres og kolliderer, og vi sier oss enig eller uenig, skapes altså muligheter for forståelse og mening:

(...) it creates the ground for understanding, it prepares the ground for an active and engaged understanding. Understanding comes to fruition only in the response (Bakhtin, 1981, p. 282).

Enten det er i en samtale, eller i tolkningen av en oppgavetekst eller et kunstverk: Meningsskapelse er uløselig knyttet sammen med de svarende ytringsprosessene (Slaattelid, 1998, p. 61). Kronologisk sett kommer ikke nødvendigvis et svar umiddelbart etter interaksjonen, men en aktivt forstått ytring vil før eller siden få stemme i form av gjenklang i talerens ord eller handlinger (Bakhtin, 1998, p.11).

De svarende prosessene foregår ikke i ytringen bare som et svar til fortidens stemmer. I utformingen av en ny ytring, skjer også en aktiv respons fremover, i retning ordene til den tiltenkte lytteren. Ytringen blir derfor utformet med tanke på å nå denne personens fremtidige, og derfor fortsatt ukjente, svarende ytring. I denne søken etter et aktivt forstående svar, må taleren gå i dialog med lytterens ennå ikke eksisterende ytring.

Bakhtin (1981) beskriver forestillingene om lytterens diskursive verden som ytringens *konseptuelle horisont*:

Therefore his orientation toward the listener is an orientation toward a specific conceptual horizon, toward the specific world of the listener; it introduces totally new elements into his discourse; it is in this way, after all, that various different points of view, conceptual horizons, systems for providing expressive accents, various social “languages” come to interact with one another. The speaker strives to get a reading on his own word, and on his own conceptual system that determines this word, within the alien conceptual system of the understanding receiver; he enters into dialogical relationships with certain aspects of this system. The speaker breaks through the alien conceptual horizon of the listener, constructs his own utterance on alien territory, against his, the listener’s, apperceptive background (Bakhtin, 1981, p. 282).

I skapelsen av ytringen orienterer taleren seg altså mot mottakerens verden. For å gjøre sine ord forståelige for et annet talesubjekt, vil talerens idé kunne kobles på ordene i denne lytterens diskursive landskap og erfaringer. Ytringen konstrueres av taleren, men i en gjensidig aktiv svarende forstående prosess skjer dette hverken på nøytral grunn eller innenfor talerens egne konseptuelle rammer. Møtet mellom ytringen og lytterens ukjente ord skjer på lytterens språklige territorium. Talerens ytring beveger seg altså utenfor hennes egne referanserammer, og inn på lytterens diskursive arena. Den språklige handlingen som taleren utfører er altså aktivt i dialog med tanke- og verdisystemet til den tenkte lytteren. I sin henvendelse til en aktiv svarende forståelse hos lytteren, setter altså ytringen i sving en aktiv svarende forståelse hos taleren selv, av den andres synspunkt og sosiale språk (Bakhtin, 1981).

Å forstå en ytring som prosess: Aktive og passive svar

Måtene vi møter et ord som kommer til oss ‘utenfra’ kan være forskjellig, og Bakhtin (1998) skiller mellom aktive og passive former for svarende forståelse. I den *aktivt svarende forståelsesprosessen* settes flere stemmer i spill, og vil dermed kunne videreutvikle og utfordre, både egne ord og ordene de møter (p. 11). Da er flere stemmer i bevegelse og interaksjon i henvendelse både mot fortid og fremtid. Disse svarene kan sies å ha en høy grad av kreativ og dialogisk aktivitet. Svarene kan også formes gjennom en mer passiv forståelsesprosess. Da reproduseres etablerte og dominerende diskurser. I denne typen svarende aktivitet skjer ingen møter mellom ord eller diskurser, og ingen ny mening tilføyes. Denne enstemmige svartypen definerer Bakhtin som en *passiv svarende forståelse* av ytringen (p. 11). Svaret befinner seg da form- og innholdsmessig helt innenfor den opprinnelige tanken, ved å speile og reprodusere ytringen den svarer på (Bakhtin, 1981, p. 281). Bakhtin (1998) påpeker at

der alltid vil være en viss grad av aktiv forståelse i sving i levende talepraksis, og at et fullstendig passivt svar dermed ikke er mulig (Bakhtin, 1998, p. 11). Likevel er der store variasjoner i graden av dialogisitet i svarets diskursive aktivitet, og begrepene aktiv og passiv forståelse synliggjør disse forskjellene.

Intensjoner om forståelse

I utgangspunktet ønsker alle talende å bli forstått, men talerens intensjon med ytringen vil likevel variere. Taleren gjør seg forestillinger om det fremtidig svarende subjektets referanserammer, og i hvilken grad disse antakelsene får påvirke utformingen av talehandlingen:

Kven er ytringa adressert til og korleis førestiller den talande (eller skrivande) seg sine adressatar, - kor sterk er deira innverknad på ytringa? (Bakhtin, 1998, p. 39)

Ytringen kan gjennom utformingen tilrettelegge for ulik grad av diskursiv interaksjon, altså gi ulikt rom for aktive svarende forståelser. Denne intensjonen som ordene bærer på kaller Bakhtin (1998) for *taleplan* eller *talevilje* (p. 20). Er ytringen henvendt en aktiv medskaper, eller en passiv reproduzent? Inkluderer ytringen adressatens stemmer på en måte som anerkjenner og åpner for den andres intensjoner (Morson & Emerson, 1990, p. 146)? Formen på ytringen påvirker dermed mulighetene til å svare aktivt og kreativt på en ytring. Variasjoner i måtene man former ytringer på, i hvilken grad vi i ytringen svarer og henvender oss mot andres stemmer, reflekterer viljen og planen vi (som talere) har med utsagnet. Signaliseringen av talerens intensjon med utsagnet er dermed en viktig faktor for graden av aktiv svarende forståelse. Lytteren evaluerer disse intensjonene fra det første ordet i talehandlingen: Hvordan møter dette ordet mine ord? Går det i dialog eller krever det å bli hørt? Hvilken grad av aktivt svar er ønsket fra meg? Ytringens ord og form er dermed aldri nøytrale (Bakhtin, 1998 s.20).

Ulike *typer* ytringer kan sees som å åpne eller lukke for grad av aktivitet i svarende prosesser. Bakhtin (1981) beskriver to kategorier av andres ukjente ord, i form av *autorative ord* og *internt overbevisende ord* (p. 342). For å forklare de prinsipielle forskjellene mellom disse begrepene beskriver Bakhtin to ulike tilnærmelser til læring av andre persons ord i skolen. En type oppgave kan be eleven lære seg en annen persons ord, for eksempel et tekstutdrag, slik at de kan ordene utenat og kan gjengi ordene nøyaktig likt. Oppgaven ber da eleven vedlikeholde en enstemmig, autorativ

diskurs, uten å gi rom for elevens egne stemme, og dette er likt prinsippet om det autorative ordet. En annen type oppgavetekst kan også be eleven gjenfortelle innholdet i ordene, men i stedet be eleven bruke sine egne ord. Her ber oppgaven eleven om å gjenskape teksten med to stemmer:

(...) retelling a text in one's own words is to a certain extent a double voiced narration of another's words, for indeed "one's own words" must not completely dilute the quality that makes another's words unique (Bakhtin, 1981, p. 341).

I denne formen for ytring er det viktig at elevene ikke tar bort hele den opprinnelige intensjonen i den andres ord, samtidig som eleven bruker sin egen stemme. Disse eksemplene synliggjør et forenklet bilde av den grunnleggende forskjellen mellom det *enstemmige* autorative ordet og det *flerstemmige* indre overbevisende ordet.

For Bakhtin (1981) er disse konseptene svært komplekse språklige fenomen. *Det autorative ordet* er en beskrivelse av ytringer som bærer med seg en autoritet fra fortiden, for eksempel gjennom tradisjoner, vaner og maktinstitusjoner (1981, p. 342). Det autorative ordet er vanskelig å stille spørsmål ved, og ytringen krever å bli hørt uten selv å måtte gå i dialog med andre ytringer (Dysthe, 2012, p. 60). Det gjør at det autorative ordet går inn i dialogen med et formål: å reproduseres i møte med en passivt svarende forståelse. I sin mest ekstreme form vil en autorativ diskurs gi seg ut for å besitte en ubestridelig sannhet: "a ready-made truth" (Bakhtin, 1984, p. 110). Autoritative ytringer fremstilles som fakta og statiske sannheter, og innholdet i diskursene forblir derfor lukket for potensielle endringer (Bakhtin, 1981, p. 343). Det forventes ingen svar som kan påvirke, eller ha noen betydning for meningen med denne diskursen:

No response is expected from it that could change everything in the world of my consciousness. Monologue is finalized and deaf to the other's response, does not expect it and does not acknowledge in it any *decisive* force. (Bakhtin, 1984, p. 293)

Denne typen ytring gir seg ut for å ha funnet sin endelige mening, som «the ultimate word» (Bakhtin, 1984, p. 293). For Bakhtin (1984) innebærer dette at lytteren ikke blir en felles skapende med-bevissthet, men heller et materialisert objekt bærende på en bevissthet (1984, p. 293). Ved å hevde sin enstemmighet, lukker denne ytringen for interaksjon med andre ord, og dermed også for skapelse av ny mening. Som ytring skaper den en monologisk kontekst for svar, og den henvender seg dermed til en passiv

svarende forståelse, med formål om å forbli enstemmig, isolert og statisk (Bakhtin, 1981, p. 345).

Det *indre overbevisende ordet* går aktivt og åpent inn i dialog med andre ytringer og konseptuelle horisonter:

The internally persuasive word is half-ours and half-someone else's. Its creativity and productiveness consist precisely in the fact that such a word awakens new and independent words, that it organizes masses of our words from within, and does not remain in an isolated and static condition (Bakhtin, 1981, p. 345).

Bakhtin (1981) beskriver her det indre overbevisende ordet som åpen for et kreativt svar, ved at det kan gå i dialog med andre stemmer. I det indre overbevisende ordet er flere stemmer i aktivitet, med lik verdi og lik dominans i ytringen. Denne ytringens uavsluttede, dialogiske kvalitet gjør at den ikke bare kan fortolkes. Den kan også benyttes videre i nye kontekster, eksperimenteres med, kobles fra, settes sammen, og formes til nye ord og diskurser (1981, p. 346). Denne typen ytring både utfordrer og lar seg utfordre:

(...); it enters into interanimating relationships with new contexts. More than that, it enters into an intense interaction, a struggle with other internally persuasive discourses (Bakhtin, 1981, pp. 345-346).

Det indre overbevisende ordet setter slik både i gang bevegelser og er bevegelig selv. Det går i interaksjon med andre ytringer, i nye kontekster, på en måte som er åpen for en aktiv respons:

We hear in it a unified creative will, a definite position, to which it is possible to react dialogically (Bakhtin, 1984, p. 184)

Gjennom denne aktivt åpne posisjonen henvender den seg med en tydelig talevilje om en aktiv svarende forståelse hos lytteren.

3.3 Dialogisk undervisningspraksis

Synet på forståelse som bygget inn i en svarende interaksjon får konsekvenser for ens pedagogiske blikk på læringsprosesser i skolen. Olga Dysthe (1995) har utviklet Bakhtins språklige perspektiv som en læringsteori hvor elevenes svartyper og interaksjoner med lærestoffet står sentralt:

I et klasserom vil elevenes forståelse avhenge av deres svar på stemmene til læreren, medelever og tekster av alle slag som de møter. Men siden læring blir formet av hva slags interaksjoner elevene har og den responsen de forventer fra lærer, medstudenter og tekster, vil et nøkkelspørsmål være hva slags dialogisk potensiale som fins i ulike diskursformer. (Dysthe, 1995, p. 65).

Elevenes forståelse blir avhengig av deres egne respons på stemmer, hvilke typer interaksjoner de har, og hvilken type svar de forventer. Ytringen har i seg selv et dialogiske potensiale, men i pedagogiske situasjoner er dette ofte ikke alltid fullt «aktivisert» eller «utnyttet» i skolen (Dysthe, 1995, p. 68).

I følge Dysthe (1995) tilrettelegger skolens struktur for undervisning gjennom autoritative ord, med intensjoner om reproduksjon: Læreren ytrer seg tradisjonelt sett fra en posisjon som leder og ekspert. Lærematerialet har posisjon som etablerte «sannheter» som skal reproduseres (1995, p. 68). En autorativ ytring kjennetegnes ikke av å komme fra en ytrer med autoritet, men av at ytringen i seg selv, på grunn av sin maktposisjon er vanskelig å stille spørsmål ved; den tillater ikke at lytteren tenker selv og reflekterer over den (Dysthe, 1995, p. 68).

Enhver undervisningsform kan fungere monologisk eller dialogisk, avhengig av ytringens helhetlige kontekst (Dysthe, 2012, p. 69). Samtalebasert undervisning blir ofte benyttet i den norske skolen, men Dysthe (1995) påpeker at en veksling mellom elev og lærer som talere ikke er en garanti for *reell* dialog. Hun påpeker at det ikke er foredragsformen i seg selv som virker monologisk. En *monologisk dialog* har blitt mer vanlig i norsk skole. I stedet for en reell dialog blir samtalen dominert av lærerens ytringer og referanserammer. Når læreren holder undervisningens ytringer innenfor egne referanserammer, vil undervisningssamtalen som dialog forbli enstemmig. Uten åpenhet for at elevene skal kunne påvirke ytringsrekken følger samtalen et forutbestemt spor (Dysthe, 1995, p. 206). Dysthe (2012) beskriver hvordan underviseren gjennom denne typen dialog ofte «spør etter det svaret formidleren allerede vet og forventer» (p. 74). På tross av samtaleformen og de mange stemmene tilstede i klasserommet, vil dialogen dermed forbli dermed et overfladisk ideal. Dysthe (1995) argumenterer for at det er kun når undervisningssamtalene har en indre overbevisende form for åpenhet, at den kan bekrefte eller forandre den forståelsen elevene hadde på forhånd. Ved å bruke spørsmål der svarene er uforutsigbare, åpner læreren for at eleven kan bidra med nye svar og tolkninger, og henvender seg da til en aktiv svarende forståelse hos eleven (Dysthe, 1995, p. 227).

Polyfoniske læringsrom som ideal

Når taleren åpner rommet for flere ulike stemmer, og disse får genuine muligheter til å skape ny mening i ytringen, skjer det en *polyfonisk* diskursiv prosess (Bakhtin, 1984, p. 182). I følge Morson og Emereson (1990) beskriver Bakhtin et ideal om en type polyfonisk *helhet* i en talehandling (Morson & Emerson, 1990, p. 256). I en polyfonisk språkpraksis skjer ikke en fusjonering, eller en dialektisk sammensmelting, men en kobling og sameksistens med andres stemmer (Morson & Emerson, 1990, p. 184). En polyfonisk språklig prosess forutsetter dermed bruk av indre overbevisende ord, med en autentisk, gjensidig forventning om kreative svar og aktiv forståelser i den andres ytringer. Det er i disse sammenstillingene av flere stemmer, i diskursenes kamper og forbindelser, at læring som konseptuell forandring kan finne sted (Dysthe, 1995, p. 67).

Dysthe (2012) oversetter Bakhtins polyfonibegrep som *flerstemmighet*, og dette er noe enhver undervisningssituasjon har et potensiale for å være. Samtidig innebærer reell flerstemmighet aktiv tilrettelegging fra lærerens side, slik at elevenes ord ikke blir underordnet en autoritativ diskurs, men at de i stedet bruker sin egen stemme (Dysthe, 2012, p. 60). Dysthe et al. (2012) mener læringspotensialet i de mange forskjellige elevperspektivene som nødvendigvis finnes i en klasse, blir for lite utnyttet. For å søke en aktiv svarende forståelse er det ikke nok bare å snakke og finne konsensus. Undervisningen må verdsette forskjellige synpunkt, og gå i dialog som et indre overbevisende ord. Aktiv svarende forståelse krever flere stemmer i ytringene, med motstridende og utfordrende syn, så vel som koblinger og samklang (Dysthe et al., 2012, p. 190).

I lys av Bakhtins tese om den aktiv svarende forståelse og det indre overbevisende ord argumenterer altså Dysthe (1995) for at dialogisk interaksjon er et kriterium for læring: «Læring trenger et dialogisk og ikke et monologisk miljø» (Dysthe, 1995, p. 68). Åpenheten i en flerstemmig undervisning vil i sin uforutsigbarhet være risikofylt, men samtidig produktiv for læring og elevens aktivt svarende forståelser (Dysthe, 1995, p. 227).

3.4 Språklige hendelser som flerstemmige

Meningsskaping skjer i følge Bakhtin (1998) kontinuerlig i daglig, levende kommunikasjonssituasjoner. I sammenvevingen av ytringer strekkes alltid ordene mot andre personer som adressater, og det søkes dermed svar fra disse, i form av nye ytringer. Slik sett er ytringskjedene i språket en evig *uferdig* og *uavsluttet* prosess.

Språklig mangfold

Bakhtin (1981) kaller vår levende språklige praksis som helhet for *heteroglossia*, som er sammensatt av et stadig ekspanderende antall *sosiale språk*. Bakhtin snakker ikke her om ulike nasjonale verbalspråk, men om typer talemåter og ord som skapes og formes i ulike sosiale grupper og situasjoner. Disse sosiale språkene representerer alle forskjellige måter å konseptualisere verden på i form av ord (Bakhtin, 1981, pp. 291-292). Hvert språk er karakterisert av egne holdninger, verdier og posisjoner å se på verden fra (Dysthe, 2012, p. 60). Bakhtin (1984) bruker begrepet diskurs synonymt med ytring (p. 181). I denne studien brukes begrepet i et diskurspsykologisk perspektiv, om de verdi- og meningsmønstrene som temporært fremstår som sanne og etablerte perspektiv (Jørgensen & Phillips, 2011). Denne tolkningen av diskursbegrepet kan tolkes som å overlappe med Bakhins konsept om ulike sosiale språk i heteroglossia.

Mange ulike sosiale språk benyttes av en person, men man må velge konkrete språk i hver konkrete talehandling:

Consciousness finds itself inevitably facing the necessity of *having to choose a language*. With each literary-verbal performance, consciousness must actively orient itself amidst heteroglossia, it must move in and occupy a position for itself within it, it chooses, in other words, a “language” (Bakhtin, 1981, p. 295).

Forskjellige språk *ekskluderer* slik ikke andre språk, men de ‘skjærer igjennom’ (“*intersect*”) andre sosiale språk, og skaper slik mangfold i diskursive perspektiv på verden (Bakhtin, 1981, p. 291). Sosiale språk kan anvendes dialogisk seg i mellom, likt ytringenes aktive interaksjon (Bakhtin, 1981, p. 296; Morson & Emerson, 1990, p. 143).

Enhet og uorden i språket

Gjennom sine konsept dialog og monolog, indre overbevisende ord og autorative ord, og aktive og passive svarende forståelser, synliggjør Bakhtin (1981) to ulike krefter som opererer i språket.

Autoritative, enstemmige kontekster er former for samlende, *sentripetale krefter* (Bakhtin, 1981, p. 271). Sentripetale krefter forsøker å forsvare allerede etablerte diskurser og språkformer, ved å forsøke å redusere den til å bli mest mulig enstemmige og enhetlig. Sentripetale krefter er sterke i for eksempel menneskets normative strukturer, hvor sentripetale krefter kodifiserer monologiske vaner, tradisjoner og kulturer, gjennom å gjøre dem til regler eller sannheter (Morson & Emerson, 1990, p. 58). Denne trangen til å skape språklig koherens er i følge Bakhtin (1981) en kraft som må skapes eller produseres gjennom talerens intensjon (1981, p. 270).

Den stadige mangfoldiggjørelsen av sosiale språk i heteroglossia, kaller Bakhtin (1981) for *sentrifugale* prosesser. Disse skjer parallelt med de sentripetale, men fungerer motstridende, henholdsvis som *stratifiserende*. De samlende sentripetale prosessene er dermed i en evig kamp mot den stadige mangfoldiggjørelsen av sosiale språk:

Alongside the centripetal forces, the centrifugal forces of language carry on their uninterrupted work; alongside verbal-ideological centralization and unification, the uninterrupted processes of decentralization and disunification go forward” (Bakhtin, 1981, p. 272)

Sentripetale språklige prosesser trekker altså mot sentralisering og enhetlig mening, men det levende, kontekstuelle språket-i-bruk av natur er ikke enhetlig (Bakhtin, 1981, p. 288). Det pågår altså en kamp og dialog mellom de ordtypene som Bakhtin (1981) beskriver som autoritative og indre overbevisende, og disse kontrasterende typene ytringer vil alltid være aktive i vår språkpraksis (Bakhtin, 1981, p. 342).

Motsetningsfull, sentrifugal polyfoni, med sitt samspill av ulike stemmer, er for Bakhtin den kreative kraften i språket, men han mente samtidig at de sentraliserende prosessene i språket er nødvendige for å kunne fungere som samfunn (Olsen, 1999, p. 36).

4. Å delta i et kunstmøte

Fem skoleklasser, hver på mellom 10 og 15 elever, besøkte to galleri, og møtte der to forskjellige kunstutstillinger og formidlere. Hvordan artikulerer deltakerne i fokusgruppene sin forståelse av det som skjer i formidlingssituasjonene? I dette kapitlet vil jeg ta for meg på hvilken måte elevene beskriver sine erfaringer fra kunstformidling i gallerier for samtidskunst. Først vil jeg ta for meg noen av forventningene elevene fortalte om på tvers av gruppene. Videre vil de fem gruppens beskrivelser presenteres i to deler, ut fra hvilke av utstillingene de besøkte. På slutten av hver av de tre delene vil jeg diskutere og reflektere over funnene i forhold til det teoretiske rammeverket.

4.1 Undervisningens kontekst

I fokusgruppeintervjuene ble elevene bedt om å fortelle litt om hva de hadde tenkt før de kom til galleriet med klassen sin denne dagen. Noen av elevene beskriver at de hadde hørt om den aktuelle utstillingen på forhånd og syntes den virket interessant (P1, P3). Andre elever i de samme gruppene forteller at de ikke hadde gjort seg opp noen tanker om hva de kom til å se. I to av gruppene hadde noen av elevene faktisk ikke fått med seg hva de i det hele tatt skulle i byen denne dagen (P2, P3). I fokusgruppen K4 diskuteres det også hva elevene forventer seg, mer generelt, når de skal se en kunstutstilling:

Lena: Når vi snakker om kunst, så tenker jeg det at hver gang vi er på en kunstutstilling, så blir vi påminnet om det at *alt* er egentlig kunst.

Torstein: Hehe ja

Arve: Mmm

Aksel: Ja

Lena: Hver gang jeg går ut herfra så tenker du sann: «Ja, okei, *alt* er jo faktisk egentlig kunst».

Stine: Det dummeste du kan se er jo kunst, og det fineste også. Altså, det er så mye forskjellig.

Denne åpenheten til hva som venter elevene før de skulle besøke denne kunstutstillingen, går også igjen i andre grupper: «Det kunne være hva som helst!» (P1). Elevene beskriver altså at de møter i galleriet med 'åpne sinn'. Samtidig er elevene opptatt av hensikten med galleribesøket, og å se på kunst i skolesammenheng (K4):

- Aksel:** Jeg tenker i hvert fall alltid at media og kunst er på en måte to forskjellige ting, selv om du jo kan ha kunst i pressefoto, det er jo mye kunst i det, så tenker jeg, *vi* kan ikke lage kunst i den grad de lager kunst på kunstutstilling. Så av og til så tenker jeg: «Hvorfor er vi egentlig her?»
- Flere:** Ja!
- Aksel:** Altså, det er jo *fint*
- Lena:** Mmm
- Aksel:** og du får jo *tenkt* mye og sånne ting, men. Det var en gang vi skulle lage en plakat til en kunstutstilling som var her da (...) Men utenom det så har (jeg) ikke sett sånn kjempemye faglig relevans.

Elevene i K4 stiller seg spørrende til poenget med galleribesøket. Selv om de får nye tanker, så er kunstverkene annerledes enn de uttrykkene de selv lager, og dermed vanskelig å knytte faglig mening til kunstmøtene.

Når undervisningen foregår i et galleri har elevene forflyttet seg ut av den kjente klasseromssituasjonen som kontekst. Hvordan opplever disse elevene å skulle være aktive deltakere i en slik ny situasjon? I fokusgruppen K4 beskriver elevene noen av tankene de har om dette:

- Stine:** Det blir jo veldig ofte sånn da, når du er i en klasse, så er du litt redd for å si hva du egentlig mener og så blir alle stående der og bare... «Skal jeg si noe eller skal jeg ikke si noe?».
- Torstein:** Ja. Av og til prøver jeg bare å si noe bare for å ikke ha den stemningen. Jeg prøver på en måte å få andre og til å snakke med å snakke selv. For jeg tenker hvis en begynner, så kan det være at resten også begynner å spørre litt ting. Det funker ikke alltid da.
- Aksel:** Altså, det spør det hvilket miljø vi er i, eller hvor vi er.
- Stine:** Ja.
- Aksel:** Jeg syns det spør hvem vi er med, altså med lærere jeg er trygg med så nøler ikke jeg med å ta opp hånden. Men hun her har jeg aldri sett før.

I følge elevene kan det oppleves som et stort steg å skulle si hva de mener foran hele klassen. Torstein forteller at han prøver å si noe for å bryte opp i denne type stemning, når alle bare «blir stående» og ikke sier noe, og at han slik håper på å få med seg andre elever. En slik beskrivelse, av at elevene må «bryte stillheten» nevnes også av elever i en annen fokusgruppe (P1). Aksel understreker at for ham har det stor betydning om han kjenner og er trygg på den som underviser. I P2 kommenteres det som positivt å møte nye stemmer:

- Rina:** Også er det greit å få andre som snakker, at det ikke er (.) læreren vår hele tiden Altså, hun snakker jo mye på skolen, så det er greit å få (.) *nye stemmer* ((leende)). Fordi folk snakker jo på forskjellige måter.

Fokusgruppene forteller altså om en åpenhet til innholdet i galleribesøket, men også om en usikkerhet i forhold til denne uklare målsettingen, og at man som klasse skal delta i undervisning med ukjente lærere. Elevenes utsagn kan illustrere den ambivalente sosiale spenningen man opplever i en slik ny og ukjent situasjon. Lignende relasjonelle utfordringer understrekes også av formidlerne ved galleriene. I uformelle samtaler jeg hadde med dem, ga de begge uttrykk for at det kan være vanskelig å få i gang samtaler og diskusjon om kunsten med noen elevgrupper - og spesielt i grupper med elever fra videregående skole (feltnotater).

Kunstmøtet som situert kommunikasjonshandling

Dysthe, Bernardt og Esbjørn (2012) beskriver lignende utfordringer som karakteristiske for galleribasert kunstformidling. Underviseren og deltakerne er ofte helt ukjente for hverandre, og tiden de tilbringer sammen er knapp (p. 189). Formidlingsøktene som fokusgruppene fulgte i denne studien, varte et sted i mellom en og to skoletimer (feltnotater). Et slikt kort møte, mellom ukjente mennesker i et galleri vil kunne være en pedagogisk utfordring for den som er formidler, da trygghet og tillit er noe som tar lang tid å bygge opp. Samtidig stiller disse forfatterne spørsmål ved synet på denne konteksten som begrensende (2012, p. 189). Deres forskning peker i retning av at møter mellom nye personer, på nye steder og med nytt faglig innhold kan fungere svært godt. De spør om denne åpenheten kan ha et eget pedagogisk potensiale, siden kunstformidleren og elevene møtes «uten å falle inn i fastlåste roller fra skolen?» (Dysthe et al., 2012, p. 189).

Kunstformidlingen kan ses som en situert kommunikasjonshandling, og karakteriseres som en serie ytringer. I følge Bakhtin (1998) er alle konkrete talehandlinger, forstått som ytringer, lokalisert mellom spesifikke personer i konkrete situasjoner. Disse undervisningssituasjonene er unike hendelser, men språklig sett ikke helt nye og fremmede for elevene. Kunstformidlingen et ledd i en kompleks språklig kjede, og dermed veves den sammen med andres stemmer fra ytringer i fortid og fremtid. Uttalelsene elevene gjør, både i undervisningen og i fokusgruppeintervjuene er også relasjonelle ytringsledd, som trekker på tidligere og fremtidige diskursive stemmer. Både de konkrete stemmene som var i aksjon under formidlingen og ytringer fra erfaringer i lignende kommunikative situasjoner tidligere, vil slik kunne høres i

fokusintervjuene. Elevenes beskrivelser av usikkerhet og åpenhet, både til relasjoner og til innhold i kunstformidlingen, bygger slik på tidligere diskurser og kontekster.

4.2 Kollektivutstillingen: Å lære om kunst

De to fokusgruppene K4 og K5 besøkte Kollektivutstillingen i Galleri K sammen med klassene sine i løpet av to ettermiddager. Samme formidler ledet begge øktene i dette galleriet. Utstillingen besto av kunstverk fra svært mange forskjellige kunstnere, og verkene var spredd ut over flere rom. Formidleren forklarte i innledningen at utstillingen derfor nok kunne oppleves «litt kaotisk» (feltnotater). Etter en kort introduksjon tok formidleren gruppen med inn i det første visningsrommet. Her møtte de en større installasjon, og hun spurte dem: «Hva er dette? Hvilket rom er det kunstneren prøver å fremstille her?» (feltnotater).

Meningen med kunsten

Jeg ba fokusgruppene om å beskrive formidlingsøkten fra begynnelse til slutt. En av elevene i fokusgruppen K4 fortalte at formidleren sa mye om kunstnerne, om motivasjonene deres og hva de hadde gjort før, i undervisningsøkten. Når gruppen diskuterer videre erfaringene sine fra dette kunstmøtet, blir det tidlig tydelig at de hadde blandede følelser rundt måten kunsten ble formidlet på:

Aksel: Jeg tror det at var på grunn av at vi hadde et tidsskjema og sånn, men hun snakket jo nesten hele tiden, så du fikk jo ikke tid til å liksom (.)

Stine: *tenke.*

Aksel: Ja, eller det var litt mens vi så på de tre TV-ene, og litt mens vi så på en annen TV. Men ellers så var det bare snakking om kunsten uten å kunne gå rundt og *se*, siden det er masse folk som blokkerer og sånn, fordi det står (gjenstander foran), så du får ikke *gjort* så veldig mye *egne* observasjoner annet enn det hun sier om bildet, eller om kunsten og kunstneren. Det ble litt sånn: du følger ikke helt med på det personen sier, fordi du har heller lyst å få med deg hva det faktisk er snakk om((leende)), i stedet for bare å sitte der helt uvitende om hva ().

Aksel og Stine syns at det ble for få muligheter til å forholde seg til kunsten på, på egenhånd, og for mye tid gikk med til å lytte til formidleren. De fikk ikke tid til virkelig å se på selve kunsten og tenke selv. Aksel forteller også hvordan han underveis måtte stå foran andre verk enn det som det ble snakket om, eller bak andre i gruppen av medelever, slik at han ikke fikk sett kunstverket selv. Elevene påpeker her kunstformidlingens materielle kontekst, altså formidlerens disposisjon av tid og rom, som begrensende på deres egen interaksjon med kunsten som ytring. Fokusgruppen K4 beskriver videre at formidlerens fokus på tale om kunsten, og liten tid til å kunne *se* og

tenke selv, fikk konsekvenser for hvordan de opplevde mulighetene til å delta muntlig i undervisningssamtalen:

- Jeg:** Når ((formidleren)) stilte dere spørsmål, følte dere at dere kunne si det dere mente?
Aksel: Mmm ((tenkende)). Jeg følte ikke det. Det var flere grunner, men en ting var at jeg ikke helt hadde laget meg en mening om alt, fordi jeg hadde ikke sett alt og hadde ikke fått gått rundt og tenkt så veldig mye på det.

Aksel kjente seg ikke klar til å svare når de fikk spørsmål underveis. Han forteller at siden han ikke hadde fått tid til å danne seg en egen mening om kunstverkene, så følte han at han for sin del ikke hadde noe å si om kunsten. Liten tid til å se kunsten på egenhånd, opplevdes som hemmende på deltakelse i undervisningssituasjonen. Elevene i denne fokusgruppen (K4) beskriver hvilken måte de var motivert til å oppleve kunstverkene på:

- Torstein:** (Jeg var) ikke så veldig motivert til å *høre* på kunsten, men jeg var mer motivert for å *se* på kunsten. Hvis det gir mening da.
Aksel: Ja
Arve: Lage dine egne tanker.

Det å *høre* på noen fortelle *om* kunsten var ikke så interessant. Elevene ønsket mer å se på kunsten og å *forme egne tanker* om den. Elevene i K4 uttrykker altså et ønske om å høre mindre tale fra formidleren, og mer tid til å få gå på egenhånd i galleriet, og gjøre seg opp en personlig mening om kunstverkene.

Den andre fokusgruppen, K5, besøkte den samme kunstutstillingen i Galleri K. De beskriver formen på formidlingen som at underviseren «skulle snakke og forklare utstillingen». Også disse elevene uttrykker at de helst ikke ønsker å bli *fortalt* hva kunsten er, men heller er motivert for å gå rundt og få «egne assosiasjoner» (K5). Når elevene summerer opp formidlingsøkten, skapes en kontrast mellom to ulike måter å forstå kunsten på:

- Birk:** Vi ble vist en utstilling, ja ... Men i stedet for å (.) selvstendig oppfatte den utstillingen, så ble vi gitt en del informasjon som kanskje kan ha (skeiva) tolkningen vår. Men etter som det kanskje var litt meningen
Kine: Det var jo kanskje det som var meningen da.
Birk: Ja
Cathrine: Ja
Kine: Vi skulle jo, det var jo *ledet*.
Birk: At vi skulle lære mer om (.) *om* det, i stedet for å tolke det selv.

Formålet med formidlingen fremstilles som å skulle lære *om* kunsten. Birk fremhever en motsetning mellom det å skulle *lære om* utstillingen og det å skulle *tolke selv*. Det å *få informasjon* beskriver han videre som å fordreie elevenes muligheter for egne meninger. I denne negasjonen tegnes det også et bilde av en annen type læringsaktivitet i møte med kunst, der elevene skal komme med sine selvstendig formede tolkninger. Denne beskrivelsen deles av den andre fokusgruppen. I K4 ble innholdet i formidlingen oppsummert som å handle om kunstnerne og deres intensjoner med verkene. Et slikt forutbestemt innhold var det vanskelig å mene noe om:

Torstein: Jeg hadde ikke så mye *meninger* selv. Det er vanskelig å være uenig i noe når det meste hun sier er fakta og sånne ting. Det er vanskelig å være uenig med fakta.

Torstein beskriver ytringene i undervisningen som å referere til *fakta*, og han sier at det er vanskelig å være uenig i den typen innhold. Det kan tolkes som om elevene her definerer innholdet i formidlingen som presentert som en type udiskuterbare sannheter. I begge samtalene med fokusgruppene K4 og K5 fremstilles altså formen på kunstformidlingen som *snakking*, og innholdstypen karakteriseres som *informasjon* eller *fakta*. Formidlingens målsetning beskrives som tilegnelse av kunstnerens opprinnelige mening med kunsten. Både formen og innholdstypen beskrives videre av elevene som å lukke for at de kan komme med meninger og tolkninger selv.

Passive og aktive elevroller

I fokusgruppen K5 forteller elevene om hvordan meningen med kunsten og formidlingen var vanskelig å få med seg, og rommet får her en spesiell rolle:

Kine: Men det er litt *vanskelig*, når vi på en måte som en gruppe
Birk: Ja
Kine: ikke er *helt* kanskje innstilt på å gå og
Cathrine: Jaa
Kine: se på kunst på den måten som vi gjorde i dag.
Cathrine: Ja
Kine: Og i tillegg så er det veldig vanskelig å høre, på en måte. Jeg føler i alle fall det at når vi går der, og hun snakker, så er det veldig vanskelig å høre fordi det blir så mye *ekko*,
Birk: Mmm
Kine: da er det så vanskelig å følge *med*, også blir man bare stående og henge *ned* og se rundt seg.
Birk: Mm
Cathrine: Også er det også det at når jeg ikke *skjønner* hva det er snakk om, så er det vanskelig å følge med
Kine: Ja.
Cathrine: fordi (.) Altså, det er sikkert bare meg, men jeg skjønner ikke helt sånn *kunst*.

Flere: Hm hm hm ((leende))
Birk: At det ble litt mmm (.) Jeg liker jo best å kunne se (.) eller observere kunst på min egen (), i mitt eget tempo. Og sånn som jeg vil.

Elevene gjør beskrivelser av eget kroppsspråk i dette utdraget, om hvordan de blir stående «å henge». Dette kan tolkes som å beskrive en passiv rolle eller posisjon. Kommentaren om at det var mye ekko i rommet og dermed vanskelig å høre hva som ble sagt, kan ses i sammenheng med kommentaren fra Aksel i K4 (p. 43). Begge rører ved betydningen av materielle kvaliteter i undervisningen. I K4 beskrives videre en form for passivitet eller liten motivasjon til å følge med, hvor en elev uttaler at hun «begynte å gå bak og se på» fordi hun «orket ikke høre mer». I begge disse beskrivelsene knyttes ytringens romlige kontekst (mengden snakking, fysiske hindringer og ekko) til elevenes opplevelse av å kunne følge med og forstå ytringene.

Elevene sier også at de ikke var motivert for å se på kunst *på den måten*, og at de foretrekker det de beskriver som å se kunsten på deres egne premisser. Dermed sier elevene i begge fokusgruppene at de var mer motiverte for å delta i å generere ny mening om kunsten (K4, p. 44). Birk kommenterer også i utdraget over at han vil se på kunsten på en *egen* måte, i *eget* tempo. Han etterspør imidlertid ikke bare nok tid til å se på kunsten alene. I en senere kommentar forteller han om formidlingsformen ved et annet galleri, som klassen hans hadde besøkt tidligere. Her var et mangfold av ulike stoler stilt ut (K5):

Birk: Da (slapp) de jo skoleklassen ut i rommet og så: «klarer de seg». Og personlig syns ikke jeg det er måten å gjøre det på. (...) Syns heller at det (er noe en) kan snakke om etterpå. Spørre: "Hva *syns* du (.) om *den stolen* (.) som var *skeiv*?"

I denne tidligere formidlingen fikk altså elevgruppen mye tid til å gå og se på utstillingen. Når eleven fikk hele tidsrommet til å se på kunstverkene på egenhånd, savnet han en dialog om verkene i etterkant. Han uttrykker altså både et ønske om å få tid til å tolke kunstverkene «i eget tempo» (K5) og motivasjon for å snakke om egne tolkninger og synspunkt i forhold til de utstilte arbeidene.

Jeg spurte elevene om å beskrive likheter og forskjeller mellom galleriundervisningen og skoleundervisningen, og flere elever i begge fokusgruppene synes å ha lignende oppfatninger. Her i K4:

Stine: Snakke litt, spørre masse spørsmål. Snakke videre, sånn vi gjør i mange fag. Forskjellen var at vi gikk rundt. Kunne like gjerne ha sittet på en pult og sett alt dette på en Powerpoint. Måten hun snakket til oss på var ikke så mye annerledes fra hvordan det er i klasserommet.

Fokusgruppen beskriver formen på formidlingen som lik undervisningsformen på skolen. I K5 kommenter de på lignende måte at: «Vi *kunne* ha gjort dette på skolen» og «Det er jo egentlig mye av det samme faktisk». Som undervisning mener elevene at kunstformidlingen ikke skilte seg noe særlig fra undervisningen skolen. ‘Ledet’ snakking som form, og ‘fasit’ eller ‘informasjon’ som innhold, kan dermed tolkes som en undervisningsform som bærer med seg kontekstuell mening for disse elevene, ut fra tidligere erfaringer i skolen.

Aksel i fokusgruppen (K4) reflekterer rundt hvorfor han mente at det var vanskelig å komme med egne meninger underveis i formidlingen:

Aksel: Og en annen ting er det at det liksom, det er ingen fasitsvar, men samtidig så føler jeg at det er jo litt feil, fordi at det er (jo) bare din tolkning av det, sant? Jeg kan jo ikke si at det er feil hvis dette er et museum, og vite at det er riktig, fordi at det er bare min måte å si og tenke på det. Og når du har

Arve: Mmm.

Aksel: femten andre tilskuere så kanskje har alle femten forskjellige meninger, så føler du at det bli helt dumt å bare sånn komme med din egen helt (.) unike (.) tolkning av det da.

I dette utsagnet trekker Aksel på to ulike måter å forstå kunst på, i en og samme ytring. I det ene perspektivet betegner han kunstinstitusjonen som ekspert og autoritet på kunstfeltet, som den som kjenner den opprinnelige eller objektive meningen med kunsten. I dette perspektivet føltes det feil for eleven å komme med sine meninger, være uenig og utfordre kunstgalleriets tolkning. Det andre perspektivet som fremstilles er at det ikke finnes det noe ‘ferdig’ svar i kunst. Hver av elevene har en egen, individuell og unik mening om det de ser, og alle tolkninger av kunst vil være subjektive og mangfoldige. Dette kan ses som to diskurser som meningsskaping, som eksisterer side om side i ytringen.

Autorative ord, og ord som vil delta

Når elevene oppsummerer kunstformidlingens innhold, peker de på at det ble fortalt mye om kunstnerens intensjoner og referanserammer. Elevene betegner også innholdet som ble presentert som *fakta* og informasjon. Formidlingen beskrives som å bære videre på kun en stemme: Kunstnerens opprinnelige tanke med kunstverket. Sett som ytring,

dominerer denne ene stemmen om kunsten i så stor grad, at det ikke er rom for elevenes stemmer. Et enstemmig ord fremstiller seg selv som en statisk sannhet, som ingenting i lytterens svar kan påvirke eller endre ved. Dysthe (1995) beskriver monologisk dialog som undervisningssamtaler dominert av lærerens referanserammer, og som dermed ikke kobles opp til elevenes ytringer og erfaringer som konseptuell horisont (1995, p. 206). Konsekvensen ble beskrevet når elevene påpekte at det var vanskelig å mene noe selv om det som var 'faktainformasjon'. Kunstgalleriets objektive ekspertise beskrives også som å veie tyngre enn elevenes subjektive meninger. Dette kan tolkes som at elevene aksepterer ytringen ut fra institusjonens maktposisjon, og ikke ut fra deres egne overbevisninger. Denne typen ytring, med rom for kun en riktig tolkning, defineres av Bakhtin (1981) som et *autorativt* ord.

Undervisningen har en iboende adressivitet, gjennom sin henvendelse fremover, mot den tenkte svarende mottakeren. Som taler vil formidleren ha gjort seg antakelser om lytterens svar, og gjøre valg av form og innhold med tanke på disse mottakerne. Ytringens talevilje vil videre signaliseres blant annet i formen og innholdet i ytringen. Lytterne i denne situasjonen er elevene. De evaluerer kontinuerlig utsagnet, på jakt etter å forstå talerens intensjon, eller taleplan med undervisningen. Hvilken type svar mener elevene at formidleren er ute etter? Elevene beskriver formidlingen som lukket for deres egne tolkninger. I stedet beskriver de en situasjon der de skulle *ta i mot* informasjon: Målet med formidlingen var å lære *om* kunsten, og ikke reflektere eller tolke den selv. Elevene beskriver en type svar de mener er forventet av dem: reproduksjon av en bestemt mening. Elevene har evaluert taleviljen i undervisningen, og kan tolkes som å definere formidlingen som en type ytring med lite rom for et aktivt svar.

Dysthe (1995) beskriver elevens forståelses som avhengig av deres *svar* på stemmene de møter i undervisningen (p. 65). Når det er liten grad av rom for kreative møter mellom elevenes diskurser og ytringene fra formidleren, og dermed også liten grad av aktiv svarende forståelse (Bakhtin, 1998). Lite rom til å skape mening på egen hånd, knyttes av elevene til i hvilken grad de følte de kunne delta i verkssamtalene med formidleren underveis. I stedet har elevene andre mulige løsninger. De kan innta en passiv svarende forståelse, altså å akseptere denne ene meningen med kunsten som riktig, eller de kan avvise ytringen og meningen, som ved å «gå bak».

Ytringens materielle kontekst fremstår som sentralt i elevenes fortellinger fra galleriet. Elevene beskriver fysiske hindringer for deres interaksjon med kunstverkene, som for eksempel andre kunstverk og akustikken i rommet. Romlige forhold ved formidlingen virket altså lukkende for elevenes aktive svarende forståelse. Den materielle konteksten som undervisningen inngår i, beskrives av elevene som en kommunikativ del av ytringen. Dette kan tolkes som et eksempel på hvordan kontekst er en viktig del av ytringen, og som innvirker på om den fungerer monologisk eller dialogisk (Dysthe, 2012).

Kunsten stod tilsynelatende i sentrum for formidlingen. Men kunstverkene, sett på som en individuell ytring, søker også en respons hos personene som ser. Elevene uttrykker at det var få åpninger i deltakerstrukturen til å «gå rundt» og svare på kunsten med sine «egne tanker». Elevene beskriver samtidig et perspektiv der meningsskapingen ut fra kunst kan være aktiv, deltakende og medskapende. Det er tydelig at elevene har et ønske om å få både tid, og rom, til å studere kunstverkene og gjøre sine egne tanker om dem. Beskrivelsene av nok tid til å se *selv*, tenke *selv* og lage *egne* meninger går igjen. Elevene tar i bruk to diskurser innen meningsskaping om kunstformidling. På den ene siden beskriver de at formidleren skulle *overføre en bestemt mening* med kunsten. På den andre siden uttrykker de et ønske om at de selv skulle *være deltakende i skapelse av ny mening* i møtet med kunsten. Når elevene uttrykker en sterk motivasjon for å gjøre dette, kan se ut som at en potensiell ressurs for dialogisk meningsdannelse, ikke har blitt utnyttet i disse to formidlingsøktene. I undervisningssituasjon befant det seg mange stemmer, med motivasjon og potensiale for flerstemmig samspill, men det kan tolkes som at disse stemmene i liten grad gikk i dialog (Dysthe, 1995, p. 66).

Den motivasjonen for deltakelse som uttrykkes kan også tolkes som forventninger elevene har om denne typen aktivitet når man ser på kunst. Det kan tolkes som å ligge en forventning hos elevene om at de skal bidra selv, som person, i meningsskapelsen av kunst. Elevene forventer altså en flerstemmig type dialog der deres egen stemme er likestilt kunstnerens og formidlerens stemme - ikke underordnet eller dominert av en autorativ diskurs (Bakhtin, 1981). Man kan spørre seg: Dersom disse elevene aldri hadde opplevd rom for å ytre seg med egne tolkninger når de så på kunstverk, hadde de da ville ønsket seg og forventet en slik delaktig interaksjon med kunsten? Tidligere

undervisningsøkters ytringer og kontekster er slik med som 'ekko' i elevenes beskrivelser av kunstmøtene.

4.3 Portrettutstillingen: Å komme til orde

I Portrettutstillingen hang en samling fotografi på begge sider av en stor, frittstående vegg, midt i et av visningsrommene til Galleri P. Fokusgruppene P1, P2 og P3 hadde sine formidlingsøkter her i løpet av tre ettermiddager, sammen med en formidler fra dette galleriet. For disse gruppene begynte undervisningen med at de fikk beskjed om å se litt på bildene. Elevene la fra seg sekker og jakker og begynte å bevege seg rundt. De vekslet mellom å se på bildene både på nært holdt og på avstand, mens de pekte og snakket med hverandre (feltnotater).

Introduksjonen som peker

Elevene i fokusgruppen P1 forteller om dette første møtet med kunstutstillingen:

- Kari:** Vi går inn i rommet. Så ser vi en vegg med mange bilder. Små bilder. Kvadratiske bilder.
Line: Ja. Portretter.
Lotte: Så måtte vi gå litt nærmere og se (.). Er det noe vi skal se etter? Sånne ting.
Tina: «Ouuu!» ((Tilgjort forventningsfull))
Lotte: Ja, og så det spinner sånn flere tanker. «Hva er det her» liksom? ()
Kari: Ja og så var det tall, og bokstaver... under disse bildene, forskjellige bildene. Som beskrev noe. Som vi ikke visste

I følge elevene satte de i gang med å utforske bildene og spurte seg selv hva som kunne sies om dem, og hva disse bildene handlet om. Denne interaksjonen med kunsten varte i noen minutter (feltnotater). En elev i den andre fokusgruppen, P2, forteller at elevene brukte denne tiden til å dele tanker med hverandre:

- Jeg:** Husker dere hva dere snakket om når dere gikk rundt og så første gangen?
Line: Jeg sa vel egentlig det som jeg sa til hun som holdt foredrag, at jeg syns at det virket som... at alle mennesker er forskjellige og ulik og unik på sin egne måte da. Ja. Så, det sa jeg til de to da vi gikk rundt ((peker på de to andre i fokusgruppen))

Tankene som Line dannet seg om portrettfotoene, delte hun først med to medelever mens de gikk og så på bildene. Deretter, når hele klassen var samlet etterpå, brukte hun disse tankene i sitt svar til formidleren. Ved å gi elevene tid til å gå i dialog med kunsten, la formidleren til rette for det eleven selv beskriver som et aktivt søk etter mening i bildene, som senere bidro til hennes muntlige deltakelse i undervisningen.

I innledningen til undervisningsøktene i Portrettutstillingen ba formidleren elevene om å sette seg ned på gulvet, foran bildene. Formidleren satte seg deretter ned sammen med gruppen. Denne handlingen fikk overraskende stor plass i de to fokusgruppene P1 og P3. Noen av elevene løfter frem det at hun «brukte gulvet» (P1), mens i en annen fokusgruppe forteller de leende om at hun «la seg faktisk ned på bakken» (P3). Elevene i P3 utdyper videre hvordan de forstod denne handlingen:

- Mari:** Det var ganske komfortabelt å sitte der i dag.
Jeg: Hva gjorde det, tenker dere?
Mari: Jeg vet ikke, vi satt i en ring, der vi var samlet. (.)
Elise: Jeg tror det er () holdning, at hun som guidet oss, at hun var veldig avslappet. Også at hadde ikke den, altså, prøvde ikke å sette seg opp noen sånn spesiell autoritet
Mari: Nei
Elise: Det var mer sånn, varmt. Hun satte seg ned *med* oss, på en måte, hun var veldig avslappet og prøvde å få oss med, og fortalte () sånn vi kunne diskutere.

Elevene i P3 gir her formidleren en rolle som lite autorativ, og stemningen som *avslappet* og *varm*. I P1 kommenterer eleven også formidlerens autoritetsrolle slik: «Det var ikke sånn, hva skal jeg si, at hun stod der fremme og var lærer for oss». I P1 brukte de også ordene *avslappet* og *varm*, og diskuterer hvorvidt denne stemningen hang sammen med det at de satte seg ned:

- Lotte:** Jeg vet ikke helt men, det var ett eller annet med når alle satt seg ned, at det var på en måte på lik høyde, holdt jeg på å si.
Kari: Ja, ja ((overlapper)) så da var det, lettere da å bare ()
Flere: ((latter))
Lotte: Jeg vet ikke, var det bare jeg som tenkte sånn? ((leende))
Tina: «På lik høyde» ((leende))
Kari: Jeg tenkte på det, òg.
Lotte: Alle satt og så ble det på en måte mye mer rolig. Og det gjorde meg mer avslappet.
Nina: Jeg følte at det var flere som kom til orde nå. Vanligvis så er det jo bestemte elever som snakker. Men jeg følte det var flere som snakket med henne.

Elevene beskriver at når alle satte seg ned, samlet, så ble undervisningssituasjonen mindre anspent, og dette senket terskelen for å gripe ordet. I utdraget over fra P1 sier elevene også de kom på «samme høyde» ved å sette seg ned. I samtalen med P3 finnes en lignende beskrivelse av at alle i rommet kom på «samme nivå». Ut fra disse beskrivelsene er det tydelig at elevene satte pris på invitasjonen til å sette seg på gulvet. Elevene synes å tolke denne handlingen som et meningsbærende aspekt i formidlerens ytring, om en likestilling av ord. Denne introduksjonen signaliserte til elevene en intensjon med formidlingen som en helhetlig ytring. En ‘avslappet’ og ‘varm’ stemning, hvor det var enklere enn vanlig å gripe ordet, blir da en form for respons fra elevene på denne handlingen.

Forventinger om svar

Etter at formidleren hadde samlet elevene på gulvet, begynte hun en samtale med gruppen (feltnotater). En elev i P2 forteller om formidlingen med vekt på hvilke typer svar de ble bedt om å komme med:

Line: Vi snakket mye om (...) at det var mange måter å tolke de bildene på

Også i P1 løfter elevene frem at de ble fortalt at ingenting er feil å si. En elev forteller hvordan denne typen åpenheten førte til en endring i hennes muntlige deltakelse:

Kari: Jeg har stort problem med å snakke høyt, om det er to personer eller femti. (...) Men så var det bare å prøve og bare tenke: «Okei, greit, ingenting er feil»

Anna: Det er ikke farlig.
(...)

Anna: Jeg syntes det var veldig kjekt, () å holde på å snakke, ja og du fikk veldig sånn

Flere: () ((snakker over hverandre))

Lotte: Alle delte meninger. Alle de som hadde en mening om det de delte det.

Elevene i P1 beskriver her at formidlerens utsagn om at det alltid finnes flere ulike tolkninger, ufarliggjorde situasjonen. Utsagnet gjorde det enklere for dem å snakke høyt og dele hva de tenkte med klassen.

Fokusgruppene P1 og P2 beskriver det at formidleren eksplisitt uttalte at hun etterlyste ikke *ett* riktig svar. Også når elevene i P3 ble bedt om å beskrive kunstformidlingen, trekker også de inn åpenheten for mange ulike svar:

Mari: Hun ((formidleren)) sa ikke veldig mye, selv, men hun spurte oss hva vi ville si om det

Aina: Ja ((bekreftende))

Kaja: At vi hadde en åpen samtale rundt det.

Aina: Hun var veldig åpen for tema
(...)

Elise: Vi skulle ha en dialog og snakke om hva vi følte og hva vi tenkte, om teorien *bak* bildet, og på en måte () alt med bildene å gjøre. Altså (hun) ville at vi skulle prate om det, og så sette ord på, og på en måte å diskutere i *mellom oss*, og *med* henne, hva jeg tenkte og følte da. Jeg syns det var litt forfriskende at det (var) på den måten det ble gjort da.

Elevene i P3 betegner videre kunstformidlingen som en dialog, hvor elevene skulle fortelle og diskutere det de selv tenkte om bildene. Formidleren forventet at elevene skulle være delaktige stemmer i en utveksling av ord, tanker, følelser og teorier om bildene. Elevene beskriver en tydelig intensjon hos formidleren, som en talevilje med undervisningen (som en ytring), om at de som elever skulle være medskapende.

I fokusgruppen P2 beskriver elevene at kunsten ble presentert på en måte som krevde at de selv var aktive deltakere. De forteller at «vi måtte *tenke* veldig mye selv» og at formidleren var veldig «åpen på diskusjon». Begge fokusgruppene beskriver altså en dobbel åpenhet i samtalen: for elevenes deltakelse og for mangfold av tolkninger av innholdet. En av elevene i P3 setter denne åpne undervisningstypen som kontrast til en annen type tenkt formidlingssituasjon:

Kaja: Så får man den dialogen da. Også kom man egentlig mye tettere inn på det, enn hvis man bare står der, rundt et bilde på et galleri, også forteller (...) en som kan om den kunstutstillingen, og stiller kanskje et par spørsmål. (P3)

Denne dialogiske undervisningens samtaleform stilles opp som motsetning til en type formidling der en som 'kan noe om' utstillingen snakker. Eleven beskriver hvordan denne dialogen gjorde at de kom «tettere inn på» kunsten, enn hvis de bare hadde stått og hørt på en 'ekspert'. Andre elever i P3 diskuterer videre *måten* formidleren stilte spørsmål på i samtalen:

Aina: Hun ((formidleren)) var veldig åpen for tema, det ble sånn: «Er det noen som tenker dette? Er det noen som tenker det andre?». Det var ikke sånn: «Ja! Dere tenker det. *Bra*, jeg også tenker det...».

Flere: He he he ((flere ler))

Aina: «...la oss gå videre, sånn vi kommer til det *jeg* tenker, og *jeg* har bestemt meg for». Det var veldig sånn, «Ja, men hva, er det noe annet da? Er det noen andre som har noe annet?»

Kaja: Mmm

Aina: Det er veldig greit, fordi på skolen så er det gjerne litt sånn at de vil at du skal tenke sånn som de tenker

Elise: Jaa, veldig

Aina: fordi at «dette er sånn læreboken og pensum sier at det er».

Mari: Jaa, fasiten ()

Aina: Og da må du liksom tenke litt det samme.

Elise: Mmm. Fasit.

Kaja: Fasit

Flere: () ((sukker))

Aina: Fasit er greit noen ganger, sånn som i matte og sånt.

Mari: Men ikke når det kommer til kunst.

Kaja: Nei () Det er jo ikke nødvendigvis en fasit med mindre du nesten spør en kunstner som har bestemt seg for at dette er det eneste det betyr. Men det kan jo fortsatt bety noe helt annet for andre personer.

Spørsmålene som formidleren stilte, beskrives av fokusgruppen P3 som å åpne for andre synspunkt enn formidlerens. Elevene kontrasterer videre denne typen spørsmål med en undervisningssamtale, hvor de opplever at læreren i forkant har bestemt seg for svaret hun er ute etter. En slik lukket samtaletype knyttes videre til begrepene «pensum» og «fasit». I følge Dysthe (1995) vil ikke alle dialoger i undervisningssituasjoner faktisk

fungere dialogisk. Denne tenkte undervisningssituasjonen som elevene beskriver, minner om det hun definere som *en monologisk dialog*: Her utveksles altså ytringer mellom elev og lærer, som i en dialog. Likevel følger læreren i forkant bestemte spor i samtalen, som elevene forventes å følge uten å være aktive med egne ord og referanserammer i svarene.

Elevene knytter denne formen for undervisningssamtale til skolen, mens de beskriver kunstfeltet som uten slike fasiter som ofte brukes der. Selv ikke den ideen som kunstneren opprinnelig hadde, kan regnes som den eneste riktige tolkningen. Elevene beskriver åpenhet i samtalen som noe positivt: Det var «forfriskende» og «veldig greit» (P3) fordi det i skolen gjerne er annerledes. Prosessen med å snakke om det de ser som «gøy» (P2) og «kjekt» (P1).

Utfordrende dialog

Elevene i P2 forteller også om at det å skulle svare på alle spørsmålene fra formidleren kunne være krevende:

- Rina:** Det fikk jo oss til å tenke over igjen liksom
Line: Jeg synes det var vanskelig å svare på veldig mange av de spørsmålene, fordi at det var sånne ting som jeg egentlig ikke tenker på når jeg ser på ting ((leende)). Det var sånn () ((overlapper)) jeg vet ikke hvordan jeg svare på dette her ((leende))

Elevene i P2 forteller at spørsmålene gjorde at de måtte tenke på nytt om kunsten. Noen ganger fordi de ble spurt om elementer i bilder som man vanligvis ikke ser etter, andre ganger fordi det formidleren spurte etter var helt «opplagt» (P2). Også i P3 beskrives prosessen med å svare på spørsmål om kunst som utfordrende:

- Elise:** Du blir tatt litt på senga av og til, fordi det er sånn, (.) Du har en tanke i hodet, men så skal du da samtidig formulere den sånn at andre kan forstå akkurat hva du tenker. Også samtidig skal du ikke bruke for lang tid på det heller, så det er en sånn... Altså, det er litt vanskelig, synes jeg. Å sette ord på hva en tenker og føler, i forhold til kunst i hvert fall.

Elise sier at det tar tid å formulere tanker man har om kunsten, som et svar, slik at andre kan forstå den. Noen ganger underveis i formidlingen ble det helt stille i galleriet (feltnotater). Disse mellomrommene blir beskrevet som viktige for elevene i P3:

- Aina:** Av og til så følte jeg at vi hadde sagt *alt*.
Flere: Jaa hee he he ((leende))
Vilde: Vi bare satt der, og ventet og ventet () ((leende))
Elise: Jaa

- Kaja:** Så tvang vi oss på en måte enda litt videre, det var det som gjorde samtalen så interessant.
- Elise:** Tvang oss selv til det, på en måte. Altså, selv om jeg hadde sagt alt, så tvang det oss til å tenke enda videre inn i det, hva vi kunne si, for å ha noe mer å si.

Periodevis kjentes det ut som det ikke kunne være noe mer å si. I denne tiden, mens de ventet på nye svar, opplevde elevene at de utfordret seg selv til å tenke videre. I fokusgruppen P1 beskrives en lignende tankeprosess:

- Jeg:** Og av og til så ble det litt stille, og så lurte jeg litt på om det ble for mange spørsmål eller?
- Kari:** Det ble litt sånn at vi først tenkte.
- Anna:** Jeg tror det var veldig sånn at folk tenkte.
- Nina:** Vi behøvde litt sånn tenketid
- Tina:** Jeg lurte, litt sånn: «Hva skal jeg si nå?» Så endte jeg aldri opp med ordet, og, bare, ja.
- Nina:** Du skulle liksom grave dypt.
- Lotte:** Jeg følte vi kunne bare se hjulene bare spinne inne i hodet på alle som satt og tenkte
- Nina:** () spesielt på deg Tina.() (.)
- Flere:** He he he ((latter))
- Tina:** Aaaah. Jeg måtte bare finne på noe veldig poetisk, og jeg kom ikke på noe.
- Anna:** Du følte du måtte si noe bra for å imponere
- Tina:** For å imponere henne ((latter))
- Flere:** () ((snakker over hverandre))
- Lotte:** Alle sa liksom akkurat det de mente.

Elevene beskriver en nødvendig «tenketid», for å kunne ‘grave dypere’ i tankene enn det de opprinnelig hadde gjort. Tina uttrykker frustrasjon over ikke å komme på noe, og at hun følte hun måtte si noe «poetisk» som imponerte formidleren. Mens Lotte mener at alle kunne si hva de mente, antyder Tina her at det også innen kunst finnes noen typer ‘poetiske’ svar som oppleves riktigere enn andre.

Elevene beskriver hvordan formidleren fulgte opp deres ytringer med en spesifikk form for respons:

- Anna:** I stedet for å bare høre på hva du sa, og (si): «Ja. Å ja. Okei. Så du syns det», så kunne hun ((formidleren)) liksom kommentere din kommentar, og diskutere med deg.
- Kari:** Ja, eller med alle.
- Lotte:** Ja, eller () utdype det som man () ((overlapper))
- Kari:** Ja og hvis hun ikke skjønnte hva du mente, så kunne hun liksom be deg: «Kan du si det igjen?»
- Lotte:** Akkurat som om du selv må grave lengre inn i tankene enn hva du faktisk
- Anna:** Ja
- Kari:** Enn hva du faktisk *sa* og hva du faktisk mente ((leende))
- Lotte:** Ja: «Hva *sa* jeg nå?»
- Flere:** Hehehe. Ja, ha ha ha ((latter))
- Lotte:** Måtte gå litt mer i detaljer enn hva du ().

Elevene i P1 forteller her at når de delte observasjoner og kommentarer til kunsten, så anerkjente ikke bare formidleren svaret med et ‘ok’, og gikk videre med

undervisningen. I stedet fikk utsagnet deres et aktivt svar: Kommentaren ble kommentert eller videre utfordret gjennom et oppfølgingsspørsmål. Elevene beskriver en formidler som aktivt forsøker å forstå elevenes ytringer, gjennom sine svar. Dette krevde en ny talehandling fra elevene, gjennom at de for eksempel ble bedt om å forklare enda mer detaljert hva de mente. I fokusgruppen P3 trekker elevene også frem at de ble spurt om å begrunne svarene sine:

Kaja: Man blir veldig lett (...) uinteressert i ting, som man ser på. Hvis man er på en vanlig utstilling så sitter man, eller man står og ser på et bilde, kanskje... kan man stå og tenke et par tanker, og så går man videre. Mens her så ble det veldig sann at man gikk ordentlig inn i det, og *hvorfor det*, eller *hvorfor det*, og det er egentlig veldig interessant.

Kaja i P3 beskriver at vanligvis i et galleri, så går elevene raskt fra bilde til bilde, og fra tanke til tanke. Her måtte de dvele ved det de hadde sagt og hvorfor de sa det, og Kaja syntes det var engasjerende at formidleren fulgte opp deres kommentarer på denne måten. Fokusgruppene forteller altså at både åpenheten i spørsmålene, og formidlerens respons på svaret de ga fikk dem til å gå i mer 'i dybden' enn hva de i utgangspunktet hadde tenkt (P1), og at de kom 'dypere inn i tankene om kunsten' på grunn av denne formidlingsformen (P3).

Elevene forteller at formidleren aktivt søkte etter nye og helt forskjellige meninger blant elevene. Aina i P3 forteller at formidleren spurte om det var «noen som tenker *dette*? Er det noen som tenker *det andre*?», og at hun fulgte opp elevenes bidrag med: «Ja, men hva, er det noe annet da? Er det noen andre som har noe annet?» (p. 53). Hun oppfordret altså direkte til et mangfold av ulike ytringer. Dette beskrives også i fokusgruppen P2. Line i P2 fortalte om hvordan hun delte sine tanker om budskapet i kunsten med klassen: Kunsten fikk henne til å tenke på alle mennesker som forskjellige og unike (p. 50). En annen elev i samme fokusgruppe, Anette, forteller deretter hva som ble sagt videre:

Anette: (...) det var litt fint at hun ((Formidleren)) etterpå, når hun ((Line)) hadde kommet med det, spurte om det var noen som tenkte (.) det helt motsatte (.) at (.) vi ikke *var* så forskjellig (.) Da tenkte jo jeg veldig annerledes om det jeg så. (.) Så fikk jeg litt lyst å gå og se rundt på det igjen.

Etter at formidleren spurte om noen hadde tenkt det helt motsatte om budskapet i kunsten, sier Anette at hennes tanker endret seg, og hun fikk lyst å gå og se på utstillingen en gang til. Rina i samme gruppe (P2) kommenterer også at hun fikk nye

tanker og nytt blikk på kunsten i løpet av diskusjonen, og hun også fikk lyst til å gå tilbake og se på kunsten igjen. Eleven kan tolkes som å beskrive at en aktiv interaksjon mellom formidlerens, kunstverkets og sine egne ytringer fikk henne til å tenke nytt om meningen med kunsten.

Indre overbevisende kunstmøte

Når elevene som besøkte Portrettutstillingen diskuterer sine erfaringer med undervisningsøkten i en samtidskunstutstilling, er også relasjonelle beskrivelser fremtredende. Elevene i alle tre fokusgruppene beskriver det pedagogiske møtet som både åpent og utfordrende, fordi de selv måtte være aktive i samtalen og begrunne sine svar. Dette opplevde de som krevende, men det skapte samtidig interesse og engasjement.

Elevene ble bedt om å gå rundt og se på kunsten, som en del av introduksjonen. I denne undervisningen ble det gitt tid og rom til kunstverket som en egen stemme i formidlingen. Denne åpningen ga tid for elevene til å begynne meningsdannende prosesser, i interaksjon med både kunsten og medelever. Elevene lytter til kunstverkets stemme, før de hører formidlerens ord og taler selv. En ytringskjede innebærer slike skifter mellom ytringer fra ulike talere (Bakhtin, 1998). Denne introduksjonen er med på å indikere hvilken type *taleplan* som lå til grunn for formidlingen, og signaliserer en kontekst som var henvendt mot elevene, med åpenhet for en veksling mellom ulike talere. Elevene la også vekt på at formidleren satte seg ned på gulvet, sammen med dem. På lignende måte kan elevenes beskrivelser av en varm og åpen stemning tolkes som et svar på handlingen fra formidleren. Den fysiske organiseringen av undervisningen har betydning for hvordan elevene tolker hva slags pedagogisk hendelse de tar del i. I følge Bakhtin (1998) begynner lytteren denne vurderingen av taleviljen allerede fra de første ordene i ytringen, og den første fasen av undervisningen kan dermed ses som et viktig tidspunkt for en slik signalisering.

Elevene beskriver hvordan formidleren åpnet for mange mulige tolkninger av kunsten, og at ingenting var feil å si. Formidleren forklarte dermed kunsten og sine egne ytringer som åpne, eller med en uforutsigbar, ikke-avsluttet mening. Elevene beskriver videre samtalen i kunstformidlingen som en åpen dialog. Elevene gir uttrykk for å ha fått en

henvendelse som forventet at de skulle bidra, og gjerne fortelle om sine egne tanker og egne meninger.

I lys av Bakhtins (1981) karakteristik av ulike typer ytringer, kan elevenes beskrivelser av formidlingen tolkes som *indre overbevisende ord*. I denne typen ytring er det rom for en aktiv, kreativ bruk av diskurser. Spørsmålsformuleringene er åpne slik at det er rom for at elevenes egne ord går i dialog med disse ordene. Som kontrast beskriver elevene en form for forutbestemt dialog uten en reell henvendelse til elevenes aktivt deltagende ord. Elevene setter opp kontraster mellom en åpen og lukket form for dialog, likt dikotomien i Bakhtins (1981) teori om indre overbevisende ord og det autorative ordet, og Dysthes (1995) skille mellom en dialogisk og monologisk undervisningssamtale.

Elevene beskriver generelt at det er rom for flere ytringer i formidlingen: Både elevenes, kunstverkets og formidlerens stemme. Dysthes (1995) begrep 'flerstemmig dialog' i klasserommet, betegner samtaler der ytringene er åpne og trekker aktivt både på tidligere diskurser, og på elevenes tanker og erfaringer (p. 206). Fortellingene om at flere kom til orde i formidlingsøkten i galleriet enn de som vanligvis snakket i klassen, gjør det berettiget å beskrive undervisningen som flerstemt (Dysthe, 2012).

Elevene beskriver hvordan svarene deres ble besvart og kommentert, og at de opplever disse utfordringene både som motiverende og frustrerende. Bruken av åpne spørsmål, oppfølgingsspørsmål og ventetid mellom spørsmålene, gjorde altså at elevene opplevde at de måtte tenke «dypere», «videre inn» eller «over igjen». Elevenes formulering om formidlerens «svar på svaret», kan leses som et aktivt forsøk fra formidleren om å forstå elevenes ytringer, ved at å ta med seg elevenes svar inn i en ny ytring. Dette er et eksempel på en gjensidig *aktiv svarende forståelse*, og dermed en dialogisk utveksling av ytringer. De oppfølgende spørsmålene i samtalen gjør at elevene må stille spørsmål ved sine egne diskurser. Elevene beskriver at de fikk nye refleksjoner og perspektiv. Formidlerens ord har appellert til dialog med elevenes egne ord og har satt deres egne diskurser i bevegelse.

Diskursen om indre overbevisende ord, er en krevende form for ytring å svare på.

Bakhtin (1981) beskriver den aktivt svarende forståelsen som et kreativt møte mellom ord, koblinger og kollisjoner, hvor det kan skje en assimilasjon, eller avvisning, av ord.

Elevene beskriver møtet med formidlerens utfordrende spørsmål om meningen med samtidskunsten både som motiverende og vanskelig. De har gått inn i en aktiv prosess der de måtte utforske sine egne meninger. Elevene beskriver at de fikk nye forståelser av kunstverkene på grunn av dette. Denne dialogiske interaksjonen har satt i gang en form for konseptuell forandring (Dysthe, 1995, p.67).

5. Å arbeide med en oppgave

Hvilke diskurser trekker elever i videregående skoler på i sine beskrivelser av praktisk-estetiske fag? Hvordan fremstiller elevene disse fagene, arbeidsprosessene og ulike oppgaver de arbeider med? Dette kapittelet har tre deler. I første del presenteres de karakteristikkene elevene gir av praktisk-estetiske fag generelt. I andre del er temaet måtene elevene beskriver oppgaver de jobber med på skolen. Til slutt tar jeg for meg måter elevene snakker om de sosiale dimensjonene av arbeidsprosessene. Etter hver av disse tre delene oppsummeres og drøftes hovedtema i lys av problemstillingen og det teoretiske rammeverket.

5.1 Estetiske fag som læringsrom

Fokusgruppene P1, P2 og P3 er elever ved utdanningsprogrammet Studieforberevende med formgivingsfag (SF), mens elevene i K4 og K5 går Medier og kommunikasjon (MK). I tillegg til fellesfagene har elevene ved disse linjene fagspesifikke programfag i utdanningsløpet, som i denne oppgaven regnes for å ligge helt eller delvis innenfor kategorien praktisk-estetiske fag. På SF er disse fagene Visuelle kunsthøgskole, Design og arkitektur, i tillegg til valgfrie programfag. På MK har elevene fagene Mediekommunikasjon, Mediedesign og medieuttrykk, Medieproduksjon, Prosjekt til fordypning, og valgfrie programfag (Utdanningsdirektoratet, 2014a). I denne studien brukes begrepene programfag, mediefag, formgivingsfag, kunsthøgskole og estetiske fag som synonymer for variasjonens skyld.

På tvers av alle fem fokusgruppene tillegger elevene medie- og formgivingsfagene noen bestemte egenskaper gjennom sine beskrivelser av faglig innhold og arbeidsprosesser. I intervjuene ble elevene bedt om å fortelle om sine forventninger til programfagene, og hvordan erfaringene til nå har vært. Vg1-elevene i P1 har bare gått på linjen i tre måneder, men er engasjerte når de beskriver disse relativt nye erfaringene med formgivingsfagene:

- Lotte:** Så lærer vi å finne egne teknikker
Tina: Jeg følte at det var litt fritt
Nina: Vi får vite at ingenting er feil også
Flere: Ja

Kari: Du får en oppgave, og så er det din kreativitet som setter grenser
Lotte: Fordi, det som er med kreativitet, det er at der er egentlig ingen regler

Arbeidsprosessene i disse fagene er ikke regelstyrte. Det er rom for å finne egne måter å jobbe på, og det er elevenes egne ideer som begrenser hva man kan gjøre. Disse kvalitetene settes opp som en motsetning til måtene de arbeider på i fellesfagene (P1):

Anna: (...) du slipper å tenke på at det er noe som er riktig og så noe som er galt. Alt blir liksom riktig. Mens for eksempel i *faglige* (...) fag så er det prestasjonsangst i mye større grad enn det er i formgiving.
Kari: Det er *det* som er riktig, og *det* er *det* som er feil.

Formgivingsfag er altså ikke som «faglige fag», der det på forhånd er bestemt hva som er riktig eller galt. I kunstfagene kan alt være riktig. Forventninger om typen svar som elevene kan gi i faget, blir altså sentralt i denne karakteristikken elevene i P1 gir de praktisk-estetiske fagene, i kontrast til andre fag. I samtalen med Vg3 elevene i fokusgruppen P3 blir programfag og ‘andre fag’ sammenstilt på lignende måte:

Kaja: Det kommer jo på en måte mer innenfra enn hvis du skal bare, ja, skrive: «Jeg tenker dette og dette om dette diktet» da *bare* tenker du, mens det har noe med at du på en måte *mer* enn tenker, når du driver med kunst
Kjerstin: () Ja, for eksempel i (historie) så får du en tekst du skal lese. Og da sier de: «*Dette* er riktig. *Dette* er sånn som skjedde, mens i kunsten så er det mere sånn at du må tenke selv: «Hva er viktig? Hva vil du uttrykke?» Det er liksom ingen svar

Arbeidsprosessene i kunstfagene beskrives som uten noen *egentlige* svar. I stedet må elevene hente noe fra seg selv, og tenke og definere hva de vil uttrykke. Når elevene forteller at ingenting er feil (P1) og at der ikke er noe egentlig svar (P3), kan det tolkes som en diskurs om et mangfold av mulige svar på oppgavene de får i disse fagene. Elevene beskriver kompetansen de skal jobbe med i programfag, som fri og fleksibel. I P3 forklarer en elev en arbeidet underveis i en oppgave i formgivingsfag som en åpen prosess:

Kaja: (...) du må bare prøve deg frem. Og finne et motiv, og tenke litt: «Hva kunne jeg tenke meg å fortelle?» eller, ja. Et tema jeg kunne tenke meg å gå litt inn på. Og så må du () undersøke litt: «Hva kan jeg gjøre med dette?». Og så gled det på en måte over i noe annet etter hvert. Men det er liksom en prosess, med å finne motivet. (...). Du kan ha tenkt deg noe helt annet i begynnelsen, og så underveis, mens du undersøker og på en måte lager skisser og ideer og sånt, så glir det over i noe annet. Det er liksom en hel prosess.

I flere fokusgrupper beskriver elevene seg selv som aktivt med på å skape svarene, mens det i andre fag på forhånd er spesifisert hva som er riktig og galt. Elevene skaper

en tydelig kontrast mellom hvordan man i 'faglige fag' er ute etter å finne det ene, riktige svaret, mens i man i praktisk-estetiske fag må konstruere et eget svar.

Vg3 elevene i fokusgruppen K5 blir spurt om å sammenligne aktivitetene i de ulike fagene. Mediefagene beskrives da med en lignende kontrast til fellesfagene:

Cathrine: Det er mye å høre på læreren og gjøre oppgaver. Men alt er jo på en måte teori. Det er liksom: gjøre oppgaver, skrive, høre på læreren. Mens i media så gjør vi ting (), vi lager ting

Kine: I mediefagene så er det mye mer selvstendig på en måte, at vi får jobbe mye mer fritt

Birk: mm

Kine: Sånn som i de andre fagene så har vi mye mer rammer vi skal følge, sant, (enn det generelt er i media)

I disse uttalelsene brukes begrepene *frihet* og *rammer* om undervisningsstruktur og arbeidsmåter i fagene. Aktiviteter i medietimene karakteriseres som å *gjøre, lage og jobbe selvstendig*, og settes opp mot det å *høre, skrive og gjøre oppgaver*. I 'faglige timer' er det læreren som organiserer hva de skal gjøre, mens i mediefagene beskriver elevene i K5 sin egen rolle som mer styrende i arbeidsprosessene, og hvordan læreren følger opp arbeidet deres underveis:

Kine: Altså vi skal møte til timen og såne ting, men vi får gå hvor vi vil og gjøre det vi skal. Så når vi skal ut og filme for eksempel, så må vi jo (.) være alene, og da er det jo og det er ganske fritt hva vi får gjøre.

Cathrine: Vi får egentlig bare en deadline og så skal alt arbeid være ferdig til da, og så får vi oppfølging underveis. Lærerne kommer bort () og «Hvordan går det» også får vi litt sånn ja: «Dette kan dere gjøre bedre der» og. Men det er veldig opp til oss ofte.

Medieelevene beskriver her hvordan de styrer tiden og bevegelsene i timene selv.

Lignende fortellinger om selvstendighet går igjen i alle fokusgruppene. Elevene forteller at de jobber på egenhånd (P1), og lærer seg teknikker selv (K4). I fire av gruppene (P1, P2, K4 og K5) kontrasteres denne selvstendigheten i programfagene med aktiviteten i fellesfagene. Her av VG3 elevene i K4:

Lena: Det er jo mest teori da, hvis vi kan si det sånn, i de andre fagene i forhold til media. I media så gjør vi veldig mye

Stine: Alene

Lena: Ja, mens i norsk, for eksempel da, så står læreren og snakker, han står og snakker og snakker og snakker. Og det er ikke sånn i media. Da () snakker ikke læreren(), han bare presenterer oppgaven og så (.) går vi bort til han hvis vi vil snakke.

Lærerens stemme blir sentral i disse beskrivelsene av de «faglige timene». En elev i P2 kommenterer at hun er overrasket over hvor ofte undervisningsformen i andre fag er «hele foredrag, i hele timen». Det er imidlertid ikke alle elevene som beskriver lærerens

snakking i 'faglige fag' som negativt. Elevene i K5 forteller at læreren er «flink til å snakke», og at de synes det er en fin balanse mellom «teoretiske» og «praktiske» fag. I K4 påpekes det også at timene i fellesfag også er organisert svært forskjellig, avhengig av hvilken lærer de har.

Det er likevel gjennomgående at elevene tegner et bilde av en aktiv og deltakende elevrolle i de estetiske fagene. I flere grupper knyttes disse formene for arbeidsprosesser til egen motivasjon i faget (P1):

- Lotte:** Hvis det er flere som er motivert så blir du motivert selv. Og jeg synes det er motiverende når du får prøve deg frem selv, på forskjellige prosjekter.
- Tina:** Mmm. Ja.
- Kari:** Og du får tid på deg
- Lotte:** Og ser hva som fungerer best for deg.
- Anna:** Ja, og så har det mye med at du er mye mer interessert i kunstfagene
- Tina:** Tidspress
- Anna:** Ja, men jeg føler at i sånne faglige timer så er det () enda mere prøver, og da er det mye større karakterpress enn det er i formgiving, fordi at (.) ja jeg føler mye større press på () og da lærer jeg ikke jeg. Fordi jeg føler at «Jeg må konsentrere meg, *må* konsentrere meg».
- Kari:** Og når jeg tenker at jeg må konsentrere meg, da er det bare «okei () nå må jeg huske dette, nå *må* (jeg) huske dette».

Arbeid i de estetiske fagene beskrives som prosesser med en type egenstyrt utprøving eller utforskning. Andre fag knyttes til prøver og arbeidsmåter der en konsentrerer seg om «å huske», og trekker igjen på en diskurs om læringsprosess som tilegnelse av kunnskap. Elevene i P1 forteller også her at de blir motiverte av at andre er motiverte.

Åpen og tostemt form

Når elevene skal beskrive formgivings- og mediefagene, bruker de egen rolle, ulike former for aktiviteter, og ulike typer forventede svar i sine karakteristikker. Praktisk-estetiske fag beskrives som undervisningssituasjoner der ingenting er feil og ingen *egentlige* svar i fagene. Elevene forteller også at de må prøve seg frem i arbeidet med å finne svar, og at deres egne tanker er sentrale i arbeidet med oppgaven. Elevene beskriver arbeidsprosesser med rom for sosial og romlig interaksjon, situasjoner der de beveger seg mer rundt og lærer av hverandre. Som kontrast, betegner elevene de andre fagene med aktivitetene som mer lærerstyrt, hvor de må de høre på læreren, og huske informasjon. Skoletimene i andre fag karakteriseres som situasjoner der ytringene vanligvis rommer kun en mening (pensum) og en stemme (lærerens).

Undervisning kan på denne måten ses som kommunikative situasjoner. Som skolens adressater kan elevene her synes å evaluere taleplanen i ulike typiske faglige situasjoner: Hvilket rom har elevene for å påvirke svaret, og hvilken type svar er forventet? Karakteristikken av disse språklige handlingene blir sentrale i bestemmelsen av hvilken type faglig kontekst dette er.

Diskursene elevene bruker for å beskrive faget, gjenklang i Bakhtins (1981) konsept om indre overbevisende og autorative ord. I sine definisjoner av faget gjør elevene beskrivelser av situasjoner der er ingen svar egentlig er riktige. En åpenhet for mange ulike svar, kan tolkes som et læringsrom med plass for et mangfold av stemmer. Elevene opplever at de er selvstendige og kan styre egne prosjekt, og dette kan tolkes som at de ikke ser seg som underordnet en autoritet i utformingen av ytringer. I de andre fagene er svarene forutbestemt, og kan dermed ses som enstemmige autorative ord. Fagene blir altså beskrevet med ulike relasjonelle kvaliteter, og ses som situasjoner med rom for ulike typer språklige handlinger. Kontraster mellom fagene betegnes gjennom termer som frihet og rammer. Elevene knytter altså en åpenhet i prosesser og meningsskaping til de estetiske fagene, som kontrast til en form for lukkethet i 'andre' fag.

Elevene skaper en tydelig distinksjon mellom to ulike læringsprosesser: En overføring av en foruteksisterende kunnskap, og eller en generering av ny kunnskap, der den lærende er aktivt med i konstruksjonen. Elevene ser ut til å knytte diskurser om forskjellige typer læringsprosesser til ulike fag. Disse beskrivelsene kan ses i lys av Bakhtins illustrasjon om læring av den andres ord som enstemmig: «reciting by heart», og tostemmig; «retelling in one's own words» (Bakhtin, 1981, p. 341). Dette bildet samsvarer videre med to veletablerte, men forskjellige metaforer for læring som Anna Sfard (1998) beskriver som 'tilegnelsesmodellen' og 'deltakelsesmodellen'. I den førstnevnte skjer læring som en overføring av kunnskap fra sender til mottaker. I den andre er læring en sosial aktivitet, der den lærende selv er med på å konstruere sin kompetanse (Sfard, 1998, p. 6). Elevene synes å aktivere metaforen for læring som en tostemmig og aktiv deltakelse prosess, når de beskriver de praktisk-estetiske programfagene.

En åpenhet for svar, aktiv deltakelse og sosial interaksjon blir beskrevet som å høre hjemme i de praktisk-estetiske fagene. Disse kan dermed tolkes som sentrale diskurser som elevene trekker på for å definere praktisk-estetiske fag som form. En negasjon blir gjort opp mot andre fag, der regler og reproduksjon av forutbestemt kunnskap står sentralt. Disse enstemmige kvalitetene hører tilsynelatende ikke hjemme i de estetiske fagene.

5.2 Skoleoppgaver som setter ord i bevegelse

Fokusgruppene ble videre bedt om å beskrive en oppgave eller et prosjekt de nylig hadde hatt i formgivings- eller mediefagene. I denne delen følger fem fortellinger som elevene gjør om oppgavene og noen av arbeidsprosessene som fulgte.

To typer tekst: Reportasje og musikkvideo

I fokusgruppen K5 fortalte elevene om en oppgave hvor de skulle produsere en TV-sending. I forberedelsene til selve sendingen ble klassen delt i to, der halvparten fikk i oppgave å lage musikkvideoer, mens de andre skulle lage reportasjer. Kine og Birk var i forskjellige grupper, og hadde derfor ulike oppgaver:

- Birk:** (Det var) veldig mye spesielt med den reportasjen som jeg lagde. Du lagde musikkvideo? ((spør Kine, som nikker)) Ja. Fordi at i en musikkvideo så er det jo mye mer fritt for hvordan en vil komponere hele greien, og en skal jo strukturere det rundt en sang mens i reportasje så skal en holde seg ehe ((leende)) politisk korrekt, holdt jeg på og si. Men ja, det (er) visse ting en () skal ta hensyn til, og det er sånne ting lærerne ofte da er der for å pirke på oss.
- Kine:** (altså) alt det visuelle må være mer sånn, i musikkvideo så er det på en måte mer *fritt*, man kan gjøre hva som helst, også er det kunst sant. Mens med en reportasje så må alt være på en måte innenfor en ramme
- Birk:** Mmm
- Kine:** Så da blir det jo mer å pirke på i en reportasje enn det blir på en musikkvideo. For liksom hvis de hadde kommet med en kommentar til oss så kunne vi bare sagt sånn: «Ja, men det er på grunn av at hallalala», (...) så har vi en () plan på det sant

Kine og Birk beskriver hvilke kriterier som tilhører de to ulike oppgavene. Reportasjen har flere forutbestemte rammer, mens elevene står friere i sine valg i musikkvideoen.

Birk gir uttrykk for at han ikke er helt enig i de forutsetningene som var satt for reportasjeoppgaven:

- Birk:** Hvis jeg skal være veldig kritisk (.) da så sier jeg det at () og nå overdriver jeg ganske mye og da, at lærerne på en måte pirker litt på vår () kunstneriske frihet ()
- Kine:** Ja
- Birk:** med at de ofte vil ha oss til å gjøre en ting, mens vi vil gå en annen retning med det. For eksempel, var det ikke meningen at den reportasjen vi lagde skulle gå den retningen, at den skulle handle om (.) det den endte opp med å handle om. Men (.)

- (...)
- Jeg:** Hva legger du i det?
- Birk:** At ofte så virker det som om de vil at vi skal gjøre en ting for at det skal være helt sånn *rett* med oppgaven, og at det skal være helt ()
- Cathrine:** Men det tror jeg og fordi de har jo på en måte pensum som de vil () skal gå gjennom så
- Birk:** Ja det er sant. Men det er jo ikke alltid det (.) står i veien for pensumet (vil jeg si) ()
- Cathrine:** Nei. (Altså) jeg vil si at det er ganske fritt, men det er fortsatt kanskje ikke så fritt fordi (de har jo) oppgave til oss
- Kine:** Men er kanskje ikke alle tilfeller det er sånn da
- (...)
- Birk:** Nei, men jeg har merket det tidligere (.) Og hørt fra andre at de mener (.) (det samme)
- Kine:** Ja. Men det () kan jo stemme
- Birk:** Ja. (.) De griper litt inn i idefasen

Elevene i fokusgruppen K5 er ikke helt enige seg imellom om behovet for rammer og krav i denne oppgaven, og hvorvidt større frihet nødvendigvis vil stå i konflikt med pensum. Reportasjen som oppgave knyttes uansett tettere til forventninger om å måtte utføres *korrekt* i forhold til oppgaven, enn musikkvideo-oppgaven, som knyttes til kunst og elevenes frihet i valg av utforming.

Å tegne et øye - Realistisk tegning som både 'bås' og motivasjon

Når elevene i P1 blir bedt om å fortelle om en oppgave, bestemmer de seg for å snakke om et prosjekt der de skulle tegne sitt eget øye:

- Lotte:** (Det) går jo ut på en måte å se sammenhenger, med for eksempel hvor øynene ligger i forhold til munnen.
- Kari:** munnen, størrelse, beliggenhet
- Lotte:** Ja, for eksempel det der med at pupillen er på samme linje som munnvikene. Og øyenbrynene liksom går, ((Flere demonstrerer med hendene)) proporsjonene () i forhold til fjeset, og samme med øyet og. Liksom få det ut til å se ut som en kule, og ikke bare helt flat.
- (...)
- Anna:** Altså, hovedgreien nå er jo nå at vi skal lære proporsjoner, og hvordan vi skal tegne et ansikt realistisk. Og så ville hun ((læreren)) at vi skulle tegne et stort øye, så realistisk som mulig.
- Kari:** Vårt eget øye.
- Tina:** Vi tok bilde av øyet vårt, og så skulle vi tegne det.

Elevene virker engasjerte når de beskriver å skulle lære om proporsjoner og skape realistiske former gjennom tegning. Elevene forteller videre om hvordan de i klassen ofte gir tips og råd til hverandre underveis:

- Kari:** Så, hvis det er noe man ser, så er det liksom, man sier ikke at *hele* maleriet er feil
- Tina:** «Kan du fikse *litt*? Kanskje *der*?». «Nei! visk vekk *hele* greierne!»
- Kari:** Man kan jo liksom si at «okei, ja men hva med eem () er det noe med nesen? Eller er det noe med»
- Anna:** Ja, men altså, jeg har tipset før!
- Lotte:** () det er greit. Du sier ikke sånn der «Det er feil». Du sier litt sånn: «Hva hvis du tar den litt lenger bort der» () så tenker (man) «Jo, ja, kanskje det».

(...)

Jeg: Dere sa jo tidligere at det ikke er noe som er feil eller...

Nina: Teknikkene som du bruker er ikke feil. Men du kan plassere en pupill på øyet, det kan du jo plassere feil.

Lotte: Eller du kan plassere munnen litt for skjevt.

Kari: Eller kanskje litt for stor eller

Flere: () ((snakker i munnen på hverandre))

Kari: Hvis du skal gå etter et bilde som er tatt, for eksempel et fotografi, så er det jo feil.

Lotte: Altså når du skal tegne deg selv vil du jo at det skal ligne mest mulig deg selv, og ikke

Kari: Ja ((leende)) og ikke alle andre

Elevene i P1 nyanserer her sine tidligere utsagn om at ingenting er «galt» i formgivingsfagene (p. 60-61). Teknikkene er frie, forklarer de, men selve formutførelsen kan være feil. Når elevene beskriver denne oppgaven om å tegne realistisk, virker de positive til disse «ytre» kriteriene om å få tegningen til å ligne motivet mest mulig optisk riktig. Det å tegne realistisk er et tema som går igjen også i andre fokusgrupper. Rina i fokusgruppen P2 virker litt oppgitt når hun beskriver vektleggingen av realistisk tegning i skolen:

Rina: Jeg føler veldig mye av formgivning, når det kommer til tegning, er at alt skal være realistisk. Altså det (er) bare det det går på. Men det tror jeg (er slik) på de fleste (...) skoler, at det er fokusert på (.) det realistiske. Fordi (...) i fjor, all tegningen vi hadde var jo stilleben, og (.) det skulle se rett ut. I år så er det mye anatomi og sånn, at det skal se (.) realistisk ut.

Rina problematiserer fokuset på at tegningene skal være realistiske og riktige. Hun uttrykker at det blir mye realistisk tegning, men at det nok er slik det er på skoler. Kriteriet om å tegne realistisk blir ikke beskrevet negativt av alle elevene i P2, og Anette forteller at hun først var lite motivert til denne tegneoppgaven:

Anette: Men så etter hvert som vi begynte med oppgaven, så ble jeg jo mer og mer motivert til å bli ferdig med den (da). Men det var og sånn på grunn av at jeg synes det var litt gøy å tegne. Og faktisk greie å få til noe til å se litt mer realistisk ut.

Det å kunne tegne realistisk beskrives tidvis som en målsetting i skolen, men også noe som elevene gir uttrykk for å et ønske om å lære. Et ambivalent forhold til forhåndsbestemte rammer i kunstfagene beskrives også av fokusgruppen P3. Disse elevene er i sitt siste år på SF, og reflekterer rundt egne erfaringer og hva de har savnet:

Kjerstin: Vi har utforsket masse. Men det gjør òg at vi ikke har gått så veldig dypt inn på (.) så mye. Det er noen ting, sånn som tegning, har vi brukt masse tid på. Farge og sånn brukte vi mye tid på i begynnelsen. Anatomi, det har vi ikke gått så veldig mye inn på fordi vi skal inn på andre ting. Og en av de tingene som jeg vet de fleste kunstnerne?, eller folk som holder på med tegning og ting med mennesker(), er at anatomi er viktig å kunne. Så vi kan det basice, men vi har ikke fått brukt det så mye. () Litt kråki og sånt,

men (.) ikke studere () nærmere. Og det kunne jeg gjerne tenke meg fordi at (.) jeg vil bli bedre på det. Fordi det ser litt mer ekte ut kanskje. (.) Ja.

Elise: Emm: Men. Det som jeg ikke var klar over sånn i ettertid er at det er ganske limiterende, en del av de ((oppgavene)) som (du) går igjennom. Fordi at du får ikke, du har ikke den helheten i friheten, til å uttrykke sånn som du vil. Fordi du har en del rammer, på en måte en bås, som du må uttrykke deg innenfor da. Så du får ikke helt fritt uttrykke deg. Sånn: «Du må gjøre *den* oppgaven, og *dette* er det du må gjøre for å gjøre den riktig».

Kjerstin uttrykker et ønske om mer dybdekunnskap i å tegne mennesker anatomisk riktig. Elise mener det har vært for stramme rammer og for lite rom til å uttrykke seg fritt. Elevene både begrunner og nyanserer her konseptene frihet og rammer, og de rollene disse spiller i formgivingsfaget. Å måtte tegne realistisk eller anatomisk korrekt beskrives som en motsetning til elevens *eget* uttrykk, men samtidig ønsker de å tegne slik at det ligner på motivet. Realistisk tegning kan ses som et eksempel på rammer som blir beskrevet både som bås og motivasjon.

Gatekunstoppgaven – en ytring med kontekst

Fokusgruppen P3 forteller om et prosjekt på skolen der de jobbet med Street art.

Rommene elevene har for å gjøre egne valg, blir med en gang definert som en viktig del av oppgaven:

Kaja: Da var jo oppgaven at vi skulle se på gatekunst da og sånn spray graffiti. Også skulle vi lage vårt eget motiv. Og det kunne være hva som helst egentlig. En av de oppgavene der vi, altså vi vet teknikken, det skal være graffiti på en måte, men at man får bestemme selv at ()

Vilde: () en av de oppgavene vi har (kunne) vært mest kreative selv.

Jeg: Ja.

Elise: Vi hadde veldig stor frihet til å velge () på en måte hvilken *stil* eller form for Street art

Mari: Budskap

Elise: Budskap alt sånt. Det var veldig fritt. Kunne velge selv.

Mari: Velge () så var det liksom det med at (.) det kan ikke være for stort nesten. Så det var litt gøy liksom, å få prøve seg på litt () større ().

Elise: Vi kunne fritt velge størrelse på det vi laget. (.)

Teknikken var forutbestemt i oppgaven, mens ellers kunne de selv fritt velge stil, budskap og størrelse. Friheten til å styre prosjektet og være kreative selv beskrives som positivt. Elevene forteller videre om hvordan de jobbet med å finne egne ideer:

Aina: Vi fikk beskjed om, eller ikke beskjed om da, men liksom forslag at, noe som engasjerer oss, noe som du finner interessant, eller ett eller annet sånt, på den måten, og du liker og syns er estetisk. Det var liksom litt der vi begynte da.

Mari: Vi fant veldig mye innen inspirasjon fra andre gatekunstnere. Sånn som Dolk og Pøbel.

Vilde: Og Banksy

Jeg: Ja:

Aina: Også så vi på litt andre òg. Eller jeg så litt på litt sånn veldig forskjellig på nettet og sånt. Fra rundt om i verden, og så på forskjellige stiler og hvordan folk hadde løst det, med deres uttrykk, også komme frem til et selv.

Elevene beskriver oppfordringer til å bruke både egne interesser, og andres tidligere uttrykk innen gatekunst som utgangspunkt for disse valgene. Oppgaven fra læreren var åpen på den måten at det var rom for elevens personlige bidrag i svaret. Elevene beskriver hvordan de ble bedt om å bygge sitt svar til oppgaven, både på eget engasjement og via tidligere ytringers uttrykk. Oppgaven er slik knyttet til eleven som konseptuell horisont, og til tidligere kunstners stemmer.

Et helt selvvalgt prosjekt – men med mening utad

Når jeg ber elevene i fokusgruppen K4 fortelle om en oppgave, beskriver de et prosjekt hvor de sto fritt til å skulle definere oppgaven helt selv. I det følgende utdraget diskuteres det i hvilken grad oppgaven virkelig var selvvalgt:

- Lena:** Vi har hatt et selvvalgt prosjekt (...) der skulle vi bare velge hva vi ville, men (...) Det ble litt sånn skuff for min del da, fordi jeg spurte jo om, jeg hadde lyst å lage en timelapse, (men det) fikk jeg ikke lov til. Og grunnen var at det måtte ha, utad, en mening i media.
- Aksel:** Det måtte ha noe (.) en fornuft i oppgaven.
- Stine:** Men. Det endret de vel?
- Torstein:** Nei. Det skal liksom alltid ha en bak(). Du skal alltid tenke at du skal *publiseres* på en eller annen måte. Fordi, altså, du kan ikke lage et prosjekt som på en måte er bare en film som du synes er morsom selv. Det skal jo kunne publiseres, også være aktuelt, alt sånn liksom.
(...)
- Aksel:** Lærerne sa (vi) skulle sette det i større sammenhenger. Så det jeg tenkte var (at) annet enn bare produktet ditt, men hvordan du ville ha eventuelt ha markedsført det, hvordan du ville publisere det, var det snakk om, og hvordan liksom () var brukt i en praktisk. (Klart brukt) i en målgruppe og alt.
- Lena:** Så det var ikke et selvvalgt prosjekt likevel ()
- Aksel:** () Det var jo selvvalgt men det var jo mye mer praktisk (.) i forhold til realiteten da.

Lena forteller her at selv om de skulle definere oppgaven helt selv, ble det likevel stilt et krav om at elevene måtte kontekstualisere besvarelsen. Oppgavesvaret skulle gi mening utad, være aktuelt og senere kunne publiseres. Lena bruker kravet om mening utad som et argument for å omdefinere oppgaven, det ble ikke riktig å kalle det et selvvalgt prosjekt lengre. Andre elever i gruppen tar til orde for oppgavekravene, fordi alle prosjekt de lager må adressere noen, ved å henvende seg til en målgruppe.

Tegn din egen hånd – en oppgave med baktanker

Deltakerne i P2 beskriver en todelt oppgave der de skulle tegne hender. Oppgaven gikk både ut på å gjøre flere øvelser i å tegne hender «så realistisk som mulig» i ulike

posisjoner: «slapp hånd, spent hånd, hånd i arbeid» (P2). Elevene forteller at de i tillegg skulle lage en tegning som illustrasjon til et dikt:

- Rina:** Den diktoppgaven da, var jo bare at vi skulle lese diktene og så velge et av dem. Og så var det () egentlig (bare): «Tegn noe med hender av det du tenkte fra diktet». Så i det diktet der var det gjentatt ett eller annet «hjerte og hender» og sånn. Og da tegnet jeg egentlig bare hendene formet (som) et hjerte inni. Emm. Det var egentlig veldig fri oppgave. Men det var jo en skriftlig del da etterpå der vi skulle forklare (.) hvordan eller hva vi tenkte med det, ((overlapper)) så du fikk en forklaring på oppgaven da.
- Line:** Så du kunne ikke egentlig bare *tegne* hva du ville ((leende)). Du ((overlapper)) skulle
- Rina:** Nei-nei! Du måtte ha en baktanke med det.

Diktoppgaven over beskrives som en fri oppgave, men ikke *helt fri* siden de måtte begrunne og forklare tankene bak oppgavebesvarelsen. Kriteriet om kontekst og baktanker beskrives som bindende moment, og som betingelser som trekker oppgaven bort fra å være *helt fri*, og kan ses som parallell til diskusjonen i K4 (p. 69).

Oppgaveytringens adressivitet

Oppgavetekstene fungerer som ledd i en ytringskjede, hvor 'oppgaveytringene' er adressert mot elevene med en taleplan for elevens svar. Svaret elevene forventer, kan slik si noe om lærerens ulike taleviljer med oppgaven. Hvilke intensjoner beskriver elevene i oppgavene de har fortalt om? På tvers av fortellingen elevene gir om skoleprosjekt og oppgaver i praktisk-estetiske fag, blir oppgavetypen definert ut fra grader av frihet og krav som er satt til utformingen av svaret. Ulike former for rammer og åpenhet, kan dermed tolkes som oppgaveytringenes forskjellige taleplaner.

Når elevene forteller at de får bidra til å skape egen mening i svarene på oppgaven, kan oppgavene sies å ha blitt tolket som med en taleplan om å fungere som indre overbevisende ord. Oppgavene kan også beskrives som ha en vilje om flerstemmighet i at de bærer med seg andre tidligere ytringer som går i møter med elevenes ord. Elevene beskriver også forutbestemte krav i oppgavene på ulike måter, som for eksempel i det å tegne realistisk, lage TV-produksjon som i arbeidslivet, gjøre research på tidligere Street art uttrykk, osv. For eksempel hadde reportasjen flere rammer og regler, enn musikkvideoppgaven. Beskrivelsene av oppgavens talevilje kan altså ses i en åpenhet og lukkethet for elevenes egne valg, for eksempel om teknikk, innhold, stil, budskap og sjanger.

Alle oppgavene som fokusgruppene forteller om, blir karakterisert gjennom beskrivelser av varierende grad av frie valg, og kriterier som må følges. Elevene uttrykker å bli motivert av åpninger for eget uttrykk i oppgavene. De legger vekt på at de arbeider selvstendig i faget. Baktanker og forklaringer av meningen med egne visuelle uttrykk blir omtalt som et kriterium som gjør oppgaven mindre fri. Den betydelige plassen frie valg og forutbestemte kriterier får i beskrivelsene av oppgavene, gjør at dette kan tolkes som sentrale diskurser elevene trekker på når de skal tolke taleplanene i oppgavene i praktisk-estetiske fag.

I lys av Bakhtins (1998) relasjonelle språksyn, kan visuelle diskurser ses som tidligere ytringer som bæres videre i oppgaveytringene. Elevene uttrykker et ambivalent forhold til disse diskursene, og de beskrives tidvis som lukkende rammer. Det å skape et eget og personlig uttrykk gjennom egen kreativitet og kunstnerisk frihet, synes å stå i et spenningsforhold til det å skape visuelle uttrykk som kommuniserer gjennom visuelle regler og rammer. Det kan videre tolkes som om skapende, visuelle prosesser som språk, trekkes i to retninger, både mot felles meningsskapelse og mot individuelle uttrykk.

5.3 Visuell praksis – prosesser som fremmer og hemmer

Når elevene beskriver hvordan de arbeider med oppgavene i praktisk-estetiske fag forteller de om sosiale sider ved arbeidsprosessene:

- Anna:** Ja, også er alle veldig fokuserte på sitt eget arbeid
Kari: Ja, men samtidig så kan du lære av andre, ser hvordan den ved siden av også gjør ting, så bare: «Okei, kan vi prøve det».
(...)
Lotte: Jeg føler vi er veldig flinke på å dele kunnskaper, sånn for eksempel, hvordan du skal få det øyet til å se mer realistisk ut, og hvordan man skal få til vippene slik at de ikke bare stikker rett opp liksom.
(...)
Kari: Noen ganger så tar vi en pause så går vi rundt og ser på hverandre og så blir vi sånn «åå hun var flink» eller..
Tina: WOW!

Kunnskapsdeling blir nevnt flere ganger i denne fokusgruppen. Også i de to andre gruppene fra Studieforberedende med formgivingsfag blir denne typen sosial interaksjon trukket frem i læringsprosessene. I P3 forklarer en elev prosessen med å ta en pause fra sitt eget arbeid, og se på noe andres arbeid:

Kaja: Jeg merker at hvis jeg står veldig fast med noe, det som hjelper for meg er å legge det fra meg en stund, og så bare ikke tenke på det. La det ligge i bakhodet, bare la det liksom ligge og koke bak der før du henter det frem igjen. Så da (...) trenger man å se på noe annet. Også komme tilbake til det du har jobbet med, for da ser du det kanskje med et litt nytt blikk, også kommer man seg videre.

En veksling mellom eget og andres uttrykk beskrives som å få mulighet til å returnere til sitt eget arbeid med et nytt blikk. Elevene i P2 beskriver at de lærer av medelever, i en lignende prosess:

Anette: (...) man kan gå rundt og se på det de andre arbeider med. Og det kan hjelpe deg litt, med å få det i gang (sånn hvis) du blir litt frustrert
Line: Ja, i formgivingen.
Rina: Inspirasjon
Lina: Og så kan det hende at du er litt rastløs og, så da hjelper det at (du kan) gå rundt og se på de andre og
Rina: Ja, vi går mye mer i formingsrommet enn det vi gjør i andre klasserommene. Men jeg syns det er veldig greit. Får strekt litt på bena, og får litt inspirasjon fra de rundt. Hvis du er litt sånn fast på ditt så kan du gå rundt og bare sånn «Å ja, du gjør det *sånn*», og «*det* skal jeg huske på»

Elevene beskriver både sosiale interaksjoner og romlige bevegelsesmønstre mellom egne og andre elevers arbeid, som særegne læringsprosesser i formgivingsfag. Elevene i K5 forteller om prosessen da TV-sendingen deres ble direktesendt i auditoriet på skolen. De beskriver hvordan de sosiale dimensjonene var en ekstra drivkraft i arbeidet:

Cathrine: () det var veldig gøy da. Vi fikk jo på en måte innsyn i hvordan det faktisk *er* å holde en direkte tv-sending.
Kine: Og så hadde vi jo alle hadde jo ulike roller sant. Vi hadde noen som var på *lyd* og noen som var på sånn ()
Birk: bildemikser
Kine: og så hadde vi tre kameraer og en pr-gruppe ... () det var ganske gøy da. (...) Når vi får sånne gøye oppgaver så er det jo motivasjonen blir mye høyere (enn hvis det er)
Cathrine: Og så det at det ligner på sånn ordentlig ting som folk faktisk gjør i arbeidslivet som å lage nyhetssendinger og ... Man får liksom litt følelsen av at man gjør noe *viktig* da, ikke bare sånn der, sånn *tulleskoleoppgave* liksom. (...) Jeg tror alle er ekstra motiverte på grunn av () at det er noe som vi skal vise til andre, det er ikke bare noe som lærerne skal vurdere
Birk: Ja
Kine: Jaa
Cathrine: Det er faktisk sånn at nesten hele skolen sitter og ser på dette. Så da vil du at det skal bli bra på en måte.

Det å få jobbe som man gjør i en virkelig TV-sending blir beskrevet som motiverende. I tillegg blir det at ytringen henvendte seg til flere enn bare lærerne også definert som en drivkraft. I en diskusjon om elevenes egne visuelle praksis utenfor skolen inntar disse elevene en annen holdning til arbeidsprosessenes relasjonelle kontekst. I denne praksisen hjemme, ligger det en frihet fra å måtte kontekstualisere sine visuelle uttrykk:

- Birk:** Det blir stilt mye mer krav til et bilde en skal bruke i en skoleoppgave
- Kine:** Ja
- Birk:** Fordi at da skal det alltid være, alt skal følges etter boken og
- Kine:** sånn som det du snakket om i stedet om det der kunstneriske friheten
- Birk:** Ja
- Kine:** Den føler jeg er mye mer tilstede når man jobber med noe som er utenfor skolen
- Birk:** Ja, for da skal en jo. En er jo påkrevd at en skal tolke det på alle mulige nivå. Og det er sånne ting en gjør, men (...) en ikke har lyst til å skrive ned. Det er mye bedre når bildet bare er et bilde, og kan tolkes sånn som det er, i stedet for at en må akkompagneres med en haug med tekst

Elevene løfter her frem det å måtte tolke og forklare tankene bak bildene de lager i skolekonteksten, som demotiverende premiss i oppgavene. Dette utdraget kan ses i sammenheng med oppgavebeskrivelsene til P2 og K4, hvor de beskriver det å måtte begrunne baktanker og skape mening utad (s.69 og s.70). Den visuelle praksisen elevene har utenfor skolen sammenlignes med oppgavene på skolen (K5):

- Kine:** Det jeg jobber med mest da når jeg ikke jobber med skolearbeid, (...), det er å lage illustrasjoner og sånne ting. Og da føler jeg at (.) når vi har en oppgave på skolen så er det på en måte noe helt annet (.) enn hvis jeg (gjør) det bare for meg *selv*. Fordi jeg føler da kan man liksom (.) personalisere det veldig mye *mer*. Man kan gjøre det liksom til sitt *eget* på en måte, i stedet for en skoleoppgave.
- Cathrine:** Mm-mm
- Kine:** Og du kan liksom kanskje utfordre deg selv enda mye mer fordi du skal ikke nødvendigvis *vis*e det til noen
- Cathrine:** Men jeg føler også at du kan utfordre deg til å bli litt sånn introdusert mot nye områder på skolen. Eller at vi får liksom oppgaver som vi ikke hadde gjort *ellers* hjemme
- Birk:** Mm-mm
- Cathrine:** Så sånn sett så *lærer* vi en del sånn sett på skolen også vi kan for eksempel få nye interesser for ting
- Kine:** Mm-mm
- Cathrine :** Fordi vi prøver noe nytt så man går jo på en måte litt utenfor sin egen komfort sone også når jeg gjør ting på skolen

Kine forteller at hun kan være mer personlig i arbeidet med visuelle uttrykk utenfor skolen både fordi man gjør det for seg selv, og fordi man ikke trenger å vise det til noen. Hun uttrykker det som kan tolkes som et ønske om frihet til å uttrykke seg uavhengig av en relasjonell kontekst. Egne visuelle uttrykk blir først helt fri når de blir til i en situasjon uten «ytre forstyrrelser». Samtidig mener Cathrine at det er positivt at de får nye interesser og kan utfordres av det de gjør på skolen. Elevene beskriver altså den sosiale interaksjonen i arbeidet med oppgavesvarene, som både en motiverende og begrensende prosess.

En oppgavebesvarelse er vanligvis tenkt som svar på oppgaveteksten, og dermed henvendt til læreren som adressat. Men innenfor formgiving og mediefag, sett på som

opplæring i visuelle språk, er ofte svarene samtidig en ytring som er henvendt flere adressater enn bare læreren. Elevene i P3 reflekterer rundt implikasjonene av dette:

Aina: En ting med det er jo det at i en oppgave, skulptur eller hva nå enn det måtte være, for at andre folk andre folk skal se det, så må jo du tenke på at: «*Dette* forbinder *jeg* med det, men hva kan *andre* forbinde med det?»». Det kan være litt lurt å snakke med andre, få de til å se på det eller. Fordi, vi hadde en ((lærer-)) student hos oss i fjor. Og da holdt vi på med skulptur, og det var liksom sånn at: «Å ja, dette hadde *jeg* i hodet mitt». Men så ser *andre* på det, og så: «Ja, men hva betyr det egentlig da?» Sant? Og... meningen med det er jo at folk skal skjønne det litt lett, noen ganger. Ikke alltid, da selvfølgelig, men noen ganger så er det meningen det at folk skal skjønne det, og gjerne kjenne seg igjen i det, eller ett eller annet sånt. Da blir det litt dumt hvis, mesteparten av de som ser det mistolker det helt fordi at: «Ja men dette er *mine* konnotasjoner, dette er det *jeg* tenker når jeg ser det».

Kjerstin: Ja

Vilde: Klart budskap. ()

Kaja: Jeg tenker jo det at (.) jeg sier ikke at man trenger å være en sånn skikkelig bedreviter. () Men å vite ting om samfunnet. Hvis man skal lage noe, så er det greit hvis man har sånne små assosiasjoner til det man vil (). At man har sånne slags linjer som går, (.) at du finner en parallell mellom det du vil si og det som, for eksempel jeg kan fremstille... en bok, og så tenke på det har med kunnskap å gjøre, fordi det er en bok. Altså det at man har noen sånne ... linjer mellom ting da. At man klarer å finne sammenhenger. Og vi kan være veldig abstrakte altså, men at man klarer å finne sammenhenger, som kan si noe. At man har noen sammenhenger, em: til samfunnet.

Her gir elevene adressatens mulige tolkninger en sentral rolle i eget arbeidet med oppgavesvarene. Elevene reflekterer over hva det innebærer å henvende seg til en mottaker og delta i kollektiv meningsskaping. Den tenkte mottakerens kontekst blir en aktiv del av oppgaven som ytring. For å kunne nå mottakerens forståelse ser elevene det som viktig å forsøke å forestille seg hva denne personen tenker, og hvilke referanserammer de har.

Elevene i K4 rører ved et annet sosialt aspekt i den visuelle språklige praksisen de har i mediefagene. I denne uformelle situasjonen, etter et besøk på det lokale kulturhuset, ble de som klasse plutselig bevisst på hvordan deres blikk på visuelle uttrykk hadde endret seg:

Aksel: Du ser helt annerledes på medieprodukter og sånn nå etter at du begynte på media

Stine: Ja vi hadde jo faktisk en ganske heftig opplevelse, etter at vi hadde vært på Kulturhuset sant

Torstein: Med klassen ja

Stine: Så sto vi utenfor (et kjøpesenter) og så på den (restaurant) reklameplakaten og så begynte vi plutselig å se masse *feil*

Torstein: He he he ((ler))

Aksel: Ja

Stine: så var det sånn i illustrasjonene, så var det masse ujevnheter og

Flere: He heh ((latter))

Stine: vi så at de hadde kopiert akkurat samme figuren, og vi sto der og holdt på å *le* oss i hel

Flere: He he he he ((latter overlapper))

Stine: Og folk må jo ha trodd at vi var dritings eller noe sånt. Folk gikk jo forbi oss og så på oss og bare «herregud».

Aksel: Det tok litt tid før vi innså hvor dumme vi så ut ((smilende))

Torstein: Jah hehe ((leende))

Aksel: Vi sto og *lo* av en *plakat*

Stine: Vi sto der sånn «Hvilken font er det? Herregud, hvorfor har de brukt den *fonten*? Hvorfor har de brukt den *fargen*? De har jo bare kopiert akkurat den samme figuren»

Torstein: Hehe, ja () etter at () begynte på media. Vi ser det på film kino og

Aksel: JA. Å det er så irriterende ((overlappende))

Arve: Åå herregud

Stine: Det er veldig irriterende

Torstein: Det er en slags forbannelse du har, at du ser på alt

Stine: hahaha! ((leende))

Torstein: At du tenker på alt det tekniske når du ser på et bilde av kino eller plakat eller hva slags, du tenker på alt som er *bak* det.

De forteller hvordan måtene de ser på ting har endret seg. De har fått et nytt blikk, og nå anvender estetiske regler, rammer og visuelle virkemiddel i uformelle sosiale hverdagssituasjoner. Visuelle diskurser de har arbeidet med på skolen, har fått stemmer i deres egen kollektive språkpraksis. Dette kan tolkes som et eksempel på at elevene har gjort tidligere ytringers visuelle språkkonsepter til en del av gruppens egne diskurser, og at de bruker den i en annen type sosial språklig kontekst.

Aktiv forståelse i visuelle svar

I lys av Bakhtins (1998) språkteori er elevenes oppgavebesvarelse en ytring som er sammenkjedet med andre ytringer. Elevene svarer på oppgaveytringen og dette svaret formes i dialogiske prosesser, som nye, unike ytringer. Elevenes oppgavesvar henvender seg ikke bare til lærerne. I fokusgruppeintervjuene beskrives andre adressater, som for eksempel resten av skolen i TV-sendingen. En annen gruppe beskriver at de må bestemme målgruppe for oppgaven. Elevene blir talere i sitt svar på oppgaven. Deres ytringer har en iboende adressivitet, og dermed egen taleplan. Elevene signaliserer dermed selv en talevilje gjennom sine oppgavesvar.

Hvordan beskriver elevene sine henvendelser til andre personers forståelse?

Relasjonelle kontekster og krav i oppgavene beskrives både som ytre rammer og som drivkraft i elevenes arbeid. Noen ganger beskriver elevene et ønske om å skape visuelle uttrykk (både i oppgaver og egen praksis) som isolerte, personlig avgrensede språkpraksiser. Elevene beskriver noen ganger et ønske om en helhetlig kunstnerisk frihet, som frihet fra kontekst og fra å skape mening utad. Disse visuelle uttrykkene forholder seg i liten grad til adressatens konseptuelle horisont i sin egen ytring.

Andre ganger blir sosiale og relasjonelle aspekt beskrevet som nødvendig og meningsfylt i samtalen med elevene i P3 (p. 74) beskriver de sin egen visuelle praksis som en sosial, relasjonell, kollektiv og kontekstuell hendelse. De trekker linjer mellom skapende visuelle praksiser og samfunnet når de diskuterer skolearbeidet. Elevene forsøker å forstå mottakeren når de utformer oppgaven, og forsøker slik å nå den andres aktive forståelse. Denne tenkte interaksjonen med den andres forståelse, gjør at andre (mottakerne) allerede i skapelsesprosessen er en aktiv del av denne ytringen. Disse elevene inntar et tydelig kontekstuellt perspektiv i denne refleksjonen rundt sine oppgavebesvarelser. Dette synet på oppgavebesvarelsen som en ytring i en utvidet relasjonell kontekst, skaper en aktiv svarende forståelse hos elevene. I prosessen forsøker de å forstå adressatens fremtidige ord og den konteksten ytringen deres skal formes i.

6. Elevstemmer i pedagogisk-estetiske møter

I dette kapittelet vil jeg drøfte analysene fra kapittel 4 og 5 i relasjon til det kunstpedagogiske forskningsfeltet. Først vil jeg diskutere beskrivelsene av de pedagogiske situasjonene som konkrete, levende hendelser. Videre oppsummeres diskursene som elevene trekker på i hver av de to ulike pedagogiske kontekstene, før jeg tegner noen mulige linjer mellom de fremtredende diskursene i materialet på tvers av de to undervisningskontekstene. Til slutt diskuteres ulike perspektiv på meningsskaping i kunstpedagogisk praksis med mål om polyfonisk, relasjonell kreativitet.

6.1 Materielle og relasjonelle aspekt i undervisningen

Både undervisningen og kunsterfaringene blir beskrevet som aktiviteter med intersubjektive kvaliteter, som utspilles som konkret tidsmessige og romlige bevegelser. Elevene beskriver dermed undervisningen som en aktiv, relasjonell og dynamisk hendelse. For Bakthin (1998) er alle ytringer unikt situert i tid og kontekst, og de er dermed ikke repeterbare.

Elevene beskriver kvaliteter i disse konkrete materielle kontekstene, i måtene undervisningen utfolder seg i tid og rom. Fysiske hindringer kan lukke for forståelse, som dårlig akustikk, eller andre romlige forhold som hindrer elevene i å komme tett nok på. Formidleren som setter seg på gulvet, legger til rette for en bestemt type pedagogisk situasjon. En annen dimensjon av romlig organisering handler om bevegelsesmønster i klasserommet. Elevene beveger seg mer i de estetiske fagene, og styrer mye av tiden selv. De beskriver faktiske tenke-pauser i undervisningssamtalene. De beskriver også andre typer mellomrom, som å ta pauser fra egen arbeidsprosess for å se på medelevenes arbeid, og tid nok til å «prøve seg frem» i arbeidet med oppgaver.

Denne fysiske og interrelasjonelle organiseringen av undervisningen er en uatskillelig del av innholdet. Relasjonelle kontekster for de pedagogiske ytringene, som for eksempel ulike typer prosjekt og formidlingsformer, er dermed en like betydningsfull del av faget som det vi tradisjonelt tenker på som innholdet i undervisningen.

Både i galleriet og i skolekonteksten blir behovet for tid og rom til å eksperimentere med diskursene beskrevet. Tidsmessige og diskursive åpninger, i oppgavene, i formidlingen, og som elevenes personlige visuelle praksiser, kan ses som en forutsetning for et reelt skifte av talesubjekt og en aktiv svarende forståelse. Tenketid, i form av pauser i en interaksjon, er for Bakhtin (1998) en forutsetning for et reelt bytte av talere; Slik tid skaper et rom for elevene å skape bevegelse i egne diskurser, og dermed reelle muligheter for svarende forståelse.

Undervisning er intersubjektive hendelser hvor elevene kontinuerlig evaluerer de relasjonelle signaler: Hvilken type rom har de tilgjengelig for å skape sitt svar? Den materielle siden av undervisningens organisering et viktig aspekt i denne vurderingen. Fysiske eller materielle forhold ved undervisningssituasjonen er med på å utforme elevenes tale- og handlingsrom i arbeidsprosessene og undervisningssamtalene. Undervisningen som situasjon er grunnleggende dialogisk men den kan organiseres med minimalt rom for diskursivt samspill og dermed fungere monologisk (Dysthe, 1995).

Det å være elev i en gallerikontekst, og ikke i det vanlige klasserommet, har dermed betydning for elevene. De praktisk-estetiske fagene og samtidskunsten er del av samme fagfelt. Galleri og skole er samtidig to forskjellige kulturelle kontekster med ulike institusjonelle konvensjoner. Når handlingsformene i galleriet beskrives som for likt skolens tradisjonelle autoritative praksis, blir besøket mindre meningsfylt for elevene enn når de opplevde en kontrast i formene for meningsskaping.

6.2 Erfaringer med visuelle handlinger og hendelser i skole og galleri

Skoleoppgaver i individuelle/relasjonelle kontekster

Når elevene diskuterer profilen til praktisk-estetiske fag i relasjon til andre fag, forteller de om ulike handlingsrom, ulike åpninger for sin egen stemme i arbeidet med oppgaver, og de beskriver variasjoner i elevrollen. I beskrivelsene av selve oppgavene blir ulik grad av rammer, kriterier, frihet og åpenhet vektlagt av elevene. Elevene forventer i varierende grad å få gi kreative, deltakende svar, og de er ikke alltid enige i begrensningene de får. Åpenhet i form av 'egne personlige uttrykk' og 'selvstendig

arbeid', står slik i et spenningsforhold til forutbestemte mål, som ulike regler, kriterier og sjangre, og lærerens regulering av arbeidet.

Tre ulike diskurser kan ses som fremtredende i diskusjonene om oppgavetekstenes intensjoner om handlingsrom. Den første handler om lukkende, forutbestemte rammer og regler, noe som elevene plasserer i andre fag heller enn i kunsthøgskolen. De blir likevel beskrevet i ulik grad innad i enkeltoppgaver og i spesifikke faglige sjangre, som formtrekk. Eksempel på slike er realistisk tegning, reportasjer og musikkvideo.

Åpninger for elevens egne stemmer og valgmuligheter i oppgavene, kan ses som en annen diskurs. Eksempelvis arbeides det selvstendig i faget, elevene må finne sitt eget uttrykk, hente noe fra seg selv, og de ønsker kunstnerisk frihet. Temaet for den tredje diskursen er det relasjonelle. Elevene beskriver «baktanker» med det de lager, andres meningsskaping i møtet med eget arbeid, og hvordan de situerer arbeidene sine i en samfunnskontekst. I disse tre perspektivene kan vi altså se spenninger mellom gitte krav, individuelle valg, og relasjonelle aspekt ved meningsskaping i egne prosjekter. Elevene bruker disse ulike diskursene som redskaper til å diskutere og skape mening om fagene og oppgavene. Kombinasjoner av disse diskursene brukes til å beskrive åpninger og lukninger i mulighetene elevene har til å gjøre egne valg i svarende aktiviteter.

Kreative eller kunnskapsbaserte kunstmøter

Elevene beskriver forskjellige former for interaksjon når de forteller om sine erfaringer med formidlingen av samtidskunstutstillingene. Fokusgruppene tegner et bilde av to kontrasterende former for kunstmøter: Ett der meningsskapingen ut fra kunstverkene er aktiv, deltakende og medskapende, og ett der meningen med kunsten blir beskrevet av en autoritet på feltet. Når elevene opplever et formidlingsformat i kunstgalleriet som har fokus på fakta og informasjon, beskriver de sin rolle som passivt deltakende. Denne formidlingsformen synes å stå i en ustemt relasjon til elevenes uttrykte motivasjon om personlig å få gå i interaksjon med kunsten og tolke den selv. Når elevene beskriver formidlingen gjennom karakteristikker som åpen samtale og utfordrende spørsmål, opplever elevene seg som aktive og engasjerte. Disse to diskursene kan i Bakhtinsk terminologi summeres opp som flerstemmige og enstemmige perspektiv på kunst og kunnskap. Enten elevene forteller om aktiviserende eller passiviserende erfaringer benytter de disse kontrasterende posisjonene til sette ord på sine forventninger til kunstmøtene.

Individuelle og kollektive prosesser i skole- og gallerikontekst

Elevene forventer å bli inkludert meningsskapingen i kunstgalleriet, og de forstår sin egen stemme som medskaper i kunstmøtene. I arbeidet med visuelle uttrykk i skolen inntar de en mer individuell posisjon, og verdsetter frihet, selvstendighet, og rom for egne valg. Diskursen om et relasjonelt perspektiv synes i liten grad å bli anvendt i egen visuell praksis. Disse verdiene som elevene artikulere her trekker på tunge idéhistoriske tradisjoner.

Venke Aure (2013) diskuterer koblinger mellom kunst- og kunnskapssyn i sin artikkel ”Didaktikk - i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis”. Aure knytter en *modernistisk* optikk innen kunstdidaktikk, til tre ulike perspektiv på kunnskap som avdekking av en essens. Med et ideal om «det sanne» søkes det etter en meningsfull essens i et autonomt kunstverk. I den andre typen tilnærming søkes «det skjønne» som kjerne i en felles kulturarv. I det tredje perspektivet innen kunstdidaktikk søker man å avdekke mening i individets indre bevissthet, som «det gode» i menneskets natur (2013, p. 10). Aure beskriver videre et *postmoderne* brudd med disse perspektivene. Kunstverk, eller individer, ses ikke lenger som å bære på en opprinnelig og dermed lukket mening, men de «åpner seg for ulike omgivelser, situasjoner, tolkninger og deltagelse» (2013, p. 14). Som kunstdidaktikk innebærer det postmoderne et desentrert perspektiv på av kunnskap. Fra en iboende essens i kunstverket, kulturen eller individet, blir kunnskap til i flertydige, situerte og relasjonelt betingede meningsskapende prosesser. Formidlingspraksiser i tråd med dette perspektivet vil dermed måtte våge å bevege seg bort fra etablerte diskurser, være mer kontekst- og kunstnært, og «mindre regelstyrt» (Aure, 2013, p. 14). I Bakthinsk perspektiv kan man knytte det essensorienterte modernistiske fokuset til enstemmighet, og det desentrerte postmodernistiske fokuset til flerstemmighet.

Elevene synes å bevege seg mellom det modernistiske og det postmodernistiske perspektivet på kunst. Når de ser på kunst, forventer elevene ikke å være tilskuere, men å være med som en aktiv meningsskaper av mening. Når elevene forteller om å skape visuelle uttrykk selv, inntar de en mer modernistisk posisjon, hvor de foretrekker å ha kontroll i den skapende prosessen selv, som enkeltindivid.

6.3 Polyfoniske kreative prosesser – intersubjektiv meningsskaping

Begrepsparene monolog/dialog, autoritative/indre overbevisende ord, passiv/aktiv svarende forståelse representerer for Bakhtin (1981) to krefter i levende språklig praksis. Sentripetale og sentrifugale bevegelser fungerer konvergent og divergent i kommunikativ meningsskaping. Førstnevnte forsøker å bevare allerede etablerte diskurser og språkformer, gjennom å søke språklig koherens og enhetlig forståelse. *Sentripetale prosesser* virker gjennom monologiske, autoritative og reproduserende språkpraksiser. *Sentrifugale krefter* virker stratifiserende og mangfoldiggjørende på sosiale språk, verdier og praksiser. For Bakhtin (1981) er de sentrifugale kreftene en iboende prosess i heteroglossia; en del av språkets natur (pp. 270-273). Denne stadige multiplikasjonen og ekspansjonen av språklig variasjon er en kreativ kraft, men ikke en utopisk tilstand for Bakhtin. Morson og Emerson (1990) tar opp denne problemstillingen i boken *Mikhail Bakhtin – Creation of a Prosaics*:

For it is clear that unfinalizability, real creativity, cannot be located in a system of laws. (...). It is equally clear, on the other hand, that creativity cannot exist in a realm of passive, chance phenomena. For creativity is equally absent whether those phenomena merely follow the given laws or randomly disobey them. Neither possibility allows for meaningful creative acts or for responsible ethical ones (Morson & Emerson, 1990, p. 39).

Sosialt meningsfulle ytringer, som samtidig er åpne og uavsluttede, finnes ikke i ytringer dominert hverken av lovmessighet eller av tilfeldig og relativistisk multiplikasjon av mening. Meningsfulle kreative og etiske handlinger befinner seg i stedet i en levende, dialogisk, uferdig prosess, der diskursive forhandlinger foregår mellom de to sentripetal- og sentrifugalkreftene. Et *dialogisert heteroglossia*, som en kreativ sameksistens av et mangfold av sosiale språk, innebærer en slik evig uferdig, ikke-reduktivbar dialogisk bevegelse (Bakhtin, 1981, p. 273).

Visuelle diskurser i dialogiske bevegelser

Hvordan kan dette perspektivet på makt og mening brukes i tolkningene av elevdiskurser om læringsprosesser i visuelle fag? Elevene beskriver både etablerte visuelle diskurser, og individuelt sentrerte ytringer i de estetiske fagene.

Vedlikeholdelsen av sosialt konstruerte visuelle diskurser kan ses som en samlende sentripetal kraft. Den kjemper mot sentrifugale krefter i det vi kan kalle et slags visuelt heteroglossia – et ekspanderende mangfold av visuelle sosiale uttryksmåter.

Elevenes opplevelse av å måtte 'lære om kunsten' i galleriet og å 'tegne realistisk', er eksempler på slike dominerende diskurser i praksis, som søker mot å skape entydig mening gjennom autorative ord, og enstemmige læringsrom. Disse kan som å bygge på modernistiske kunstdidaktiske diskurser, søkende etter universelle og felleskulturelle essenser. Ønsket elevene har om å uttrykke seg fritt og individuelt kan tilsynelatende tolkes som å vende seg bort fra disse reduktive sosiale prosessene, og i stedet vende seg mot å skape et mangfold av individuelle uttrykk og meninger. Men i følge Bakhtin (1981) er heller ikke et slikt ideal reelt kreativt, aktivt og flerstemmig. Disse romantiske idealene om individet er reduktive, og vil dermed fungere sentripetalt. Ideen om å skape språklige uttrykk frigjort fra 'forstyrrende' kontekstuelle faktorer trekker dermed mot det monologiske. Her kan vi dra linjer til en modernistisk kunstdidaktikk med idealet om å avdekke en essens i individets indre bevissthet. For Bakhtin er det kun de relasjonelle prosessene i våre sosiale språkpraksiser, dialoger mellom ytringer, og mellom ulike språk i heteroglossia, som skaper mangfold av ulike stemmer og meninger, og dermed reell polyfoni og flerstemmighet.

Elevene melder samtidig om et tydelig behov for å vende blikket 'innover' – både i galleriundervisningen, som tenketid, og i sin estetiske praksis, der de er motiverte for å lage visuelle uttrykk 'bare for seg selv'. I det Bakhtinske perspektivet kan dette tolkes som en introspektiv og dermed enstemmig ytring. Kan man tolke elevenes ønsker om en individuell dialog på andre måter, innenfor rammene av det dialogiske? En annen forståelse av dette på er å se behovet for tid som en del av forutsetningene for at en aktiv svarende forståelse skal finne sted. Elevene trenger tid til å forme et svar i sin egen bevissthet, med sin egen stemme. En pause i skiftet mellom talere, kan ses som et skifte fra interindividuelle dialoger, til dialoger mellom de indre overbevisende diskursene i elevenes bevissthet. Pauser med tid til å tenke, skaper mellomrom der elevenes egne indre overbevisende diskurser går i dialog. Denne tenketiden er dermed en aktiv sosial prosess. For å synliggjøre en mindre tale-sentrert interaksjon, utfordres vi av Lipari (2014) til å vurdere lytting som en aktivt svarende prosess:

It is not even clear whether or how we would begin to describe, let alone punctuate, the listening act: does it have a beginning, a middle, or an end? An inside and an outside? Does it even have a form? And are we sure that listening is separate from speaking, let alone a merely subordinate shadow of speech? Where, one might ask, is the listening in the dialogic? (Lipari, 2014, p. 511)

Hvordan kan vi beskrive lytting som en aktiv handling? Hvor slutter talen, og hvor begynner lyttehandlingen? Lipari mener vi må slutte å tenke på lyttende prosesser som en passiv modus i kommunikasjon, og i stedet begynne å se det som en aktiv sosial handling. Gjennom innføringen av begrepet «interlistening» bytter hun ut talefokuset i det tradisjonelle perspektivet på interaksjon, med en aktivt lyttende dialogisk aktivitet (Lipari, 2014, p. 511). Behovet for tid til å tenke og se på egenhånd i galleriet, og lage egne visuelle uttrykk som aldri når andres blikk, kan dermed tolkes både som en nødvendig og aktiv del av den sosialt konstituerte flerstemmige dialogen.

Relasjonell refleksivitet som visuell strategi

I det empiriske materialet trekker elevene på postmoderne perspektiver, med fokus på individets medskapende rolle i ytringen, når de er i møte med andres kunstuttrykk i galleriene. I skolekontekst, når de skal lage egne visuelle produksjoner, inntas et modernistisk perspektiv, hvor skapelse ideelt sett er et rent subjektivt sentrert.

Dette kan ses som en asymmetrisk strategi, hvor man forventer å ta aktivt del i andres uttrykk, men selv isolerer meningen i sin egen ytring. Hvilke konsekvenser kan det få - når individets stemme dominerer både i tolkning og skaping av kunst? I et dialogisk perspektiv vil en slik mulig individualistisk, relativistisk holdning til kunst være problematisk. Dersom organiseringen av undervisningen er utformet ut fra et ideal der kunstverkene tolkes helt fritt og uforstyrret, vil kunstmøtet som en i utgangspunktet flerstemmig visuell hendelse, reduseres til individuelle valg, og ikke en utfordrende dialog. Når diskursene til den som tolker blir dominerende i dialogen, risikerer man også å overdøve både stemmene i kunstverket, i tillegg til de mange andre stemmene tilstede i utstillingen, som for eksempel medelever, eller kuratoren, som har formet utstillingen som helhet.

Bakhins (1981) teoretiske perspektiv er i utgangspunktet et kritisk blikk på dominerende sentripetale diskurser. Han ser disse som reduktive, enten de trekker mot individuelle eller kollektive essenser. Samtidig tolkes han i retning av at en viss grad av sentripetale, samlende språkprosesser er nødvendig for å fungere som samfunn (Morson & Emerson, 1990; Olsen, 1999). I lys av dette vil det også være nødvendig å sosialisere og gjøre elevene kjent med dominerende optikker. Helene Illeris (2004a) påpeker viktigheten både av en slik sosialisering, og samtidig en åpenhet og aksept for elevenes

forskjellighet og stadig endrende subjektive behov. Hun argumenterer for at det i den kunstfaglige utdannelsen er et behov for mer avanserte visuelle refleksjonsstrategier. Gjennom sosialisering inn i både i de dominerende visuelle diskursene, og alternative optikker, vil man gjøre elevene bevisste på sosiale sammenhenger i språklig kontekster og konvensjoner. Det er derfor viktig med en kritisk, aktiv bruk av forskjellige metodologiske og analytiske tilnærminger som «visuelle strategier» (Illeris, 2004a, p. 262). Hun oppfordrer derfor til kreativ eksperimentering i møtet med kunstutstillingen som en visuell hendelse, i stedet for medierende produkt med forutbestemte budskap. Tilnærminger preget av nysgjerrighet og kollektiv lekenhet bør, i følge Illeris, supplere de kritiske og modernistisk individuelle tilnærmingene til kunstverk:

Instead of sitting or standing in front of objects to be produced or looked at by a controlling subject, art education could be about the bodily and sensuous participation in visual events by involving the whole environment and including experiences of sound, smell, touch and movement (Illeris, 2004a, p. 261).

Illeris utfordrer oss her til å vurdere andre måter å delta på i visuelle handlinger, og se bort både fra den produserende subjektrollen, og fra et kontrollerende fortolkende blikk. Der vil alltid være flere mulige sansemåter, verdier og perspektiver tilstede i språklig samspill, som bør reflekteres i kunstdidaktiske tilnærminger, også i grunnutdanningen. Et lignende kritisk kunstpedagogisk perspektiv deles av Esther Sayers (2011). Hun beskriver hvordan synet på tilskueren som 'leser' av kunst, har utviklet seg, først til å bli 'deltaker', og så videre til rollen som aktiv 'medskapende produsent' av mening:

As the role of the 'viewer' is transformed into 'participant' and then 'collaborator', is it time for learning projects to embrace a more relational dialectic between 'producers' and 'users' of culture? (Sayers, 2011, p. 421)

Sayers (2011) etterspør her et lignende relasjonelt fokus, ikke bare i galleriundervisning, men også i andre typer læringsprosjekt. Kan det være et behov for en økt relasjonell bevissthet i undervisningen av de praktisk-estetiske praksisformene i skolen?

Når elevene diskuterer det å skape egne ytringer, anvender de i liten grad en relasjonell diskurs. De uttrykker en forventning om å ta aktivt del i å skape innhold i kunsten, men det reflekteres lite over at de skal dele meningsskapelsen i sine uttrykk, med den fremtidige adressaten. I lys av elevenes diskursive posisjonering tolker jeg Illeris og Sayers poeng som en svært aktuell kunstpedagogisk utfordring. Reelt flerstemmig

undervisning, må som dialogiske hendelser ha åpninger for intersubjektiv betydningssskapelse, både i fortid og fremtid. I oppgavene på skolen innebærer dette dermed både åpninger for elevens stemme, og at eleven åpner for andres stemmer, fortidige og fremtidige, i sitt arbeid. Elevenes blikk i egen praksis bør i større grad utfordres til å utforske de relasjonelle grensene for ytringer: Når blir den 'talende', 'uttrykkende' kreative aktiviteten til en 'lyttende' og 'seende' prosess? Elevene i fokusgruppene som ble utfordret i galleriundervisningen (s.56), beskriver disse åpne og vanskelige spørsmålene som tankevekkende og engasjerende. Dette kan tyde på at et flerstemmig potensiale for kritisk og kreativ tenkning ikke blir utnyttet i skolekontekst. Ulike sosiale språk og diskurser sameksisterer i undervisningen, gjennom sine kontraster i tankemodus. Den journalistiske reportasjen er en optikk til å se og kommunisere med verden gjennom. Gjennom en mer 'kunstnerisk' musikkvideo som system, visualiseres verden på en annen måte. Både sosialisering inn i slike diskurser som verktøy, og en aktiv dialogisk eksperimentering mellom disse sosiale språkene, kan ses som nødvendig for å sette en visuelt-relasjonell refleksivitet i bevegelse.

Som talende subjekter er det lærerens og formidlerens pedagogiske ansvar og utfordring å la flere stemmer komme til orde både i kunstgalleriet og i klasserommet, både stemmene som fysiske er tilstede, men også tidligere ytringer og fremtidige adressater må få komme til. Undervisning, oppgaver og kunstformidling er som talehandlinger aldri nøytrale. Det er alltid et perspektiv, en form for sannhet som må velges som å fremstilles. Valg av diskurs tas av individuelle personer, i kontinuerlige valg, i konkrete situasjoner. Talerens intensjon med ytringen er språkets levende impuls. Læreren har dermed et valg å ta: Hvilken intensjon skal undervisningen ha? Skal undervisningen fungere sentripetalt, som reproduserende, sosialiserende og individualiserende? Eller skal den fungere stratifiserende og kreativt? Svaret vil alltid være (minst) tostemt.

Litteratur

- Arvedsen, K., & Illeris, H. (2000). *Samtidskunst og undervisning: en antologi*. København: Center for Billedpædagogisk Forskning, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Aure, V. (2011). *Kampen om blikket: en longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser* (Vol. 10). Stockholm: Stockholms universitet.
- Aure, V. (2013). Didaktikk - i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis. *InFormation*, 2(1), 1-24.
- Bakhtin, M. M. (1981). *Dialogic Imagination : Four Essays*. Austin, TX, USA: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis, MN, USA: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane* (R. T. Slaattelid, Trans.). Bergen: Ariadne forl.
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011: report*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Bernhardt, N., & Esbjørn, L. (2012). Undervisning på kunstmuseer - en kort presentasjon av feltet (H. Strømsnes, Trans.). In O. Dysthe, N. Bernhardt & L. Esbjørn (Eds.), *Dialogbasert undervisning: kunstmuseet som læringsrom* (Vol. nr. 189, pp. 15-43). Bergen: Fagbokforlaget.
- Birkeland, E., Andsnes, S., Kirksæther, B., Espeland, M., Myhre, A. S., Duun, A. E., . . . Sørheim, E. (2014). Det muliges kunst: Råd til kulturministeren og kunnskapsministeren. In Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Buhl, M., & Flensborg, I. (2011). *Visuel kulturpædagogik*. København: Hans Reitzel.
- Dentith, S. (1995). *Bakhtinian thought: an introductory reader*. London ; New York: London ; New York: Routledge.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal : I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Dysthe, O. (2012). Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning (H. Strømsnes, Trans.). In O. Dysthe, N. Bernhardt & L. Esbjørn (Eds.), *Dialogbasert undervisning: kunstmuseet som læringsrom* (Vol. nr. 189, pp. 45-80). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O., Bernhardt, N., & Esbjørn, L. (Eds.). (2012). *Dialogbasert undervisning: kunstmuseet som læringsrom* (Vol. nr. 189). Bergen: Fagbokforlaget.
- Espeland, M., Arnesen, T. E., Grønsdal, I. A., Holthe, A., Sømoe, K., Wergedahl, H., & Aadland, H. (2013). Skolefagsundersøkelsen 2011: praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule. In HSH-rapport (online) (Vol. 2013/7). Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E., Høst, H., & Vibe, N. (2008). Tilbudsstruktur og gjennomføring i videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet. (Vol. 40). Oslo.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper* (K. Gjerpe, Trans.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Educational Settings*. Albany, N.Y.: State University of New York.
- Heggli, G. (2002). *Skoledagboken: en folkloristisk studie av unge jenters skrivehandling*. (20), Unipub, Oslo.
- Igland, M.-A., & Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. In O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspel og læring* (pp. 107-127). Oslo: Abstrakt forl.
- Illeris, H. (2002). *Billede, pædagogik og magt: postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.

- Illeris, H. (2004a). Educations of vision. Relational strategies in visual culture. *Nordic Studies in Education*, 24(04), 250-266.
- Illeris, H. (2004b). *Kunstpædagogisk forskning og formidling i Norden 1995-2004: rapport udarbejdet for Nordisk Akvarellmuseum i forbindelse med projektet Kunstpædagogik i Norden*. Skärhamn: Nordiska akvarellmuseet.
- Illeris, H. (2009). Visual events and the friendly eye: modes of educating vision in new educational settings in Danish art galleries. *Museum and Society*, 7(1), 15.
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (2011). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg Roskilde Universitetsforlag.
- Kultur-, & Kirkedepartementet. (2008-2009). *St.Mld. 49: Framtidas museum. Forvaltning, forskning, formidling, fornying*. Oslo. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/pages/2230188/PDFS/STM200820090049000DDDPDFS.pdf>
- Kulturdepartementet. (2013). *Kulturutredningen 2014. (NOU 2013: 4)*. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/pages/38245616/PDFS/NOU201320130004000DDDPDFS.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H., & Revold, M. K. (2014). Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014 *Rapporter 2014/30*: Statistisk sentralbyrå.
- Lillejord, S., & Søreide, G. E. (2003). Tell me your story. Using Narratives to Understand Indigenous Knowledge. *Indilinga. African Journal of Indigenous Knowledge Systems*, 2/2003.
- Lindström, L. (2011). The Multiple Faces of Visual Arts Education. *International Journal of Art & Design Education*, 30(1), 7-17
- Lindström, L., & Nielsen, L. M. (2009). *Nordic visual arts education in transition: a research review* (Vol. 2008:14). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lipari, L. (2014). On interlistening and the idea of dialogue. *Theory Psychol.*, 24(4), 504-523. doi:10.1177/0959354314540765
- Lunt, P., & Livingstone, S. (1996). Rethinking the Focus Group in Media and Communications Research. *Journal of Communication*, 46(2), 79-98.
- Morson, G. S., & Emerson, C. (1990). *Mikhail Bakhtin: Creation of a Poetics*. Stanford, California: Stanford University Press.
- NSD. (2014). Personvernombudet for forskning. Retrieved 01.05.2015, from <http://www.nsd.uib.no/personvern/>
- Olsen, B. (1999). Det dialogiske selv: Mot en kulturell psyke. In O. Dysthe (Ed.), *Proceedings from the Dialogical Perspective and Bakhtin. Conference Report* (Vol. 2/99, pp. 27-44). Bergen: Program for læringsforskning, Universitetet i Bergen.
- Potter, J., & Puchta, C. (2004). *Focus Group Practice*. London, England: SAGE Publications Ltd.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.
- Sayers, E. (2011). Investigating the Impact of Contrasting Paradigms of Knowledge on the Emancipatory Aims of Gallery Programmes for Young People. *International Journal of Art and Design Education*, 30(3), 409-422.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Danger of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Slaattelid, R. T. (1998). Bakhtins translingvistikk. In M. M. Bakhtin (Ed.), *Spørsmålet om talegenrane* (pp. 47-89). Bergen: Ariadne forl.
- Solhjell, D. (2009). *Kunstmuseet som læringsarena: utvalgt og kommentert oversikt over noe av forskningslitteraturen på formidling i kunstmuseer*. Oslo: Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design.

- Tangaard, L. (2003). Forskningsinterviewet som diskurser der krydser klinger. *Nordisk Pedagogik*, 1/2003.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Kunnskapsløftet: Generell del av læreplanen*. Oslo. Retrieved from <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). Læreplaner. Retrieved 07.05.2015, from <http://www.udir.no/Lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). Søkere til videregående opplæring skoleåret 2014/2015. Retrieved 01.05.2015, from <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/vgo/Sokere-inntak-og-formidling1/Sokertall-2014-2015/>

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Gry Heggli
Institutt for pedagogikk Universitetet i Bergen
Christies gate 13
5020 BERGEN

Vår dato: 17.09.2014

Vår ref: 39782 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.09.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

39782
Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Diskurser i ungdommers møter med samtidskunst
Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder
Gry Heggli
Fride Haram Klykken

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Fride Haram Klykken fridehk@yahoo.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 39782

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale.

Vedlegg 2

Bergen, 10.11.2014

Forespørsel om deltakelse i undersøkelse om visuelle fag i videregående skole

Bakgrunn og formål

Jeg er student ved Universitet i Bergen, og arbeider med en masteroppgave i pedagogikk der jeg skal undersøke hvordan elever i videregående skole beskriver sine erfaringer i visuelle fag. Jeg er interessert i læring som foregår både i kunstgalleri og i skole, og jeg ønsker derfor å intervju dere som er elever ved en praktisk-estetisk videregående utdanning, og som nå skal besøke en kunstutstilling sammen med klassen.

Hva det innebærer å delta i studien?

Intervjuet vil foregå i en diskusjonsgruppe (på ca. 5-7 elever), og vare i 45- 60 minutter. Spørsmålene vil dreie seg om opplevelsene dere har i visuelle fag, både på skolen og i kunstgalleri. Gruppeintervjuet vil foregå rett etter at klassen har besøkt kunstutstillingen.

Hva skjer med informasjonen jeg samler inn?

Jeg skal ikke samle inn noen personopplysninger, og alt du sier i intervjuet vil bli anonymisert. Jeg bruker en lydopptaker for å slippe å skrive ned alt som blir sagt under selve intervjuet. Lydopptaket er det bare jeg som skal høre, og de vil bli slettet når oppgaven min er ferdig (15.mai 2015). Det vil dermed ikke være mulig å identifisere enkeltpersoner i oppgaven.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Har du lyst til å delta?

Da kan du skrive under samtykkeerklæringen og returnere den til meg. Om du har spørsmål så kan jeg nås på mobil: 457 65 139 eller på epost: fridehk@yahoo.no. Du kan også ta kontakt med veilederen min ved Universitetet i Bergen, Gry Heggli, på epost gry.heggli@uib.no.

Vennlig hilsen
Fride Haram Klykken.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studiet (elevers erfaringer av visuelle fag i videregående skole), og har lyst til å bli med på undersøkelsen.

(Signert av deltaker, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide

Introduksjon til prosjektet og viktig informasjon

Jeg masterstudent i pedagogikk og oppgaven min handler om hvordan dere, som elever i videregående skole, opplever og beskriver egne erfaringer i praktisk-estetiske fag - både erfaringer fra kunstgallerier og i skolen.

- Jeg tar **lydopptak av intervjuet**. Ingen andre enn jeg skal høre opptaket.
- Alt du sier i intervjuet vil forbli **anonymt**. Du har **rett til å trekke deg** når som helst.
- Dette intervjuet er et *fokusgruppeintervju*. Målet er å få frem så mange ulike meninger som mulig, så gjerne diskuter, kom med innspill og kommenter hverandre. Tenk høyt. Vil veldig gjerne høre fra alle som er her. Dersom dere sitter og tenker på noe, eller er uenige med det som blir sagt, så bare si hva dere tenker. Her er ingen innspill feil eller riktig.
- Dette intervjuet ikke for skolen eller galleriet. Dette er ikke en skoleprøve eller vurdering, hverken av dere eller undervisningen. Dere kan være ærlige - bare si hva dere tenker.
- Jeg er her for å lære noe av erfaringene og meningene deres – som sagt ingen svar eller utsagn er rett eller galt. Alle tenker ulikt/forskjellig om ulike ting.

Litt om min bakgrunn.

DEL 1: Visuelle fag i skolen

- Vi begynner med at hver av dere sier hva dere heter, og si litt om hvorfor dere valgte å gå på akkurat denne linjen?
- Kan dere huske noe om hvordan dere da forestilte dere at skoledagene kom til å bli?
 - Hvordan vil dere beskrive skoledagene nå? Hvordan ble det?
 - Hva vil dere si er annerledes nå, i programfagtimene, i forholdt til faget kunst og håndverk som dere hadde på ungdomsskolen?
- Fortell om et prosjekt som dere har jobbet med på skolen, ganske nylig.
 - Hva var oppgaven? Og hvordan gikk dere frem? Hva skjedde underveis?
 - Hvordan kom dere på ideer og løste oppgaven?
 - Hva var det som var vanskelig eller utfordrende?
 - Hva vil dere si gikk bra? Hva fikk dere til?
 - Hvordan vil dere beskrive motivasjonen/engasjementet? Endret det seg i løpet av oppgaven?
 - Har dere andre eksempler på situasjoner:
 - Der dere ble engasjert eller motivert, i andre oppgaver?
 - Hvor dere fant konsentrasjon og fokus?
 - Hvor det var vanskelig å holde på konsentrasjonen/motivasjonen/fokus?
- Hva vil dere si at man bør kunne for å være god på å uttrykke noe visuelt (som bilder, eller video). – visuell kommunikasjon.
 - Hvilke ferdigheter (ting dere hadde lært før) fikk dere bruk for i oppgaven - vil dere si? (Eller generelt når dere jobber med visuelle prosjekt?)
 - Hva opplevde dere at dere lærte av oppgaven?
 - Hva opplevde dere lærerne så etter i arbeidene deres? Hva kommenterte de?
 - Hva er forskjellen på bildene dere lager på skolen, og de dere eventuelt lager på fritiden?
- Opplever dere at det er forskjeller på *hvordan* dere føler at dere jobber og lærer i de ulike timene dere har på skolen? Altså: I programfag sammenlignet med fellesfagene? Hvordan vil dere beskrive timene?
- Hva opplever dere at andre tenker om arbeidet dere gjør på medier og kommunikasjon? Har dere fått noen kommentarer fra andre om linjen dere går på?

DEL 2: Visuell kunst

- Kan dere fortelle litt om dere erfaringer dere har fra kunstutstillinger tidligere? (som elever)
- Kan dere si litt om hva dere husker best fra de utstillingene:
 - Hva slags kunstverk dere så?
 - Hvilke tema eller diskusjoner oppsto i samtalene?
- Hvilke forventninger eller tanker hadde dere før galleribesøket i dag?
- Kan dere beskrive hvordan undervisningen foregikk i galleriet? (Hva gjorde dere? Hva skjedde? Hva så dere?)
 - Hvordan vil dere beskrive konkret hva formidleren gjorde, når hun formidlet utstillingen til dere, og hvordan dere opplevde dere undervisningen i galleriet?
 - Hvis dere sammenligner det med å bli undervist på skolen, hva vil dere si var annerledes/lik?
- Hvilke av kunstverkene kommer dere til å huske bedre enn andre?
 - Hvordan det verket så ut?
 - Hva tror du gjør at du vil huske akkurat det?
 - Vil dere si at disse prosjektene er annerledes enn de dere lager på skolen? Hva er forskjellen?
- Hvilke tema eller diskusjoner fra undervisningen i dag vil dere huske bedre enn andre?
 - Hva skjedde i den diskusjonen?
 - Hvilke andre tema dukket opp?
- Var der noe av som dere så, eller som ble sagt som var spesielt interessant, engasjerende eller provoserende?
 - Fortell hva som ble diskutert, og hva som skjedde.
 - Opplevde dere å være uenige i noen av de diskusjonene som dukket opp? Hva skjedde da? Eksempler.
- Følte dere at dere kunne si hva dere mente underveis?
 - Hva gjorde at du følte det? (eller ikke).
 - Eksempler på situasjoner dere dere følte at dere kunne si hva dere mente.
- Endret motivasjonen/engasjementet seg underveis i omvisningen? Hva skjedde?
 - Hvordan var det å holde konsentrasjon/fokus?
 - Var det noe dere følte ble kjedelig? Var noe vanskelig å forstå?

DEL 3: Visuell kultur

- Har dere laget/tatt noen bilder/video utenfor skolesammenheng, i fritiden?
 - Hvilke typer bilder? (Sosiale medier - bruker dere bilder der?)
 - Hvordan er prosessene - hvordan dere tenker og jobber når dere tar disse bildene - i forhold til de bildene dere jobber med i skolen?
 - Har bilder/videoer som dere som vurderer som «bra» i sosiale medier, andre kriterier/kvaliteter enn de bildene som dere lager på skolen? Hva da? (Hva gjør at et bilde er «bra» i sosiale medier?)
 - Hvordan tenker dere at det at arbeidet med bilder i skolen, har påvirket bildene dere publiserer i sosiale medier? (Eventuelt omvendt: Har det at dere har arbeidet mye med bilder utenfor skolen, hatt noen effekt på arbeidet i skolen?)

Avslutning:

- Noe dere vil legge til? Noe dere vil få sagt som jeg burde spurt om?
- Da skrur jeg av båndopptakeren

Debrief

Retten til å få ting slettet og eventuelt å trekke seg.

Takke for innsatsen - jeg setter stor pris på at dere bruker tid på dette.

Hvordan opplevde dere å bli intervjuet?